



CARLA SOFIA ROMÃO DE PINHO

**A DIMENSÃO DAS ATITUDES DO PROFESSOR NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

Relatório de Dissertação do Mestrado em Gestão e Administração Escolar

**ORIENTADOR**  
(Professora Doutora Cristina Gomes Silva)

Data da realização da prova (fevereiro 2021)

CARLA SOFIA  
ROMÃO DE PINHO

**A DIMENSÃO DAS ATITUDES DO  
PROFESSOR NA RELAÇÃO  
PEDAGÓGICA**

**JÚRI**

*Presidente:* (Professor Doutor Agostinho Inácio  
Bucha, ESCE, Instituto Politécnico de Setúbal)

*Orientador:* (Professora Doutora Cristina Gomes da  
Silva, ESE, Instituto Politécnico de Setúbal)

*Vogal:* (Professora Doutora Cristina Gomes da Silva,  
ESE, Instituto Politécnico de Setúbal)

*Vogal:* (Professora Doutora Ana Francisca Moura,  
ESE, Instituto Politécnico de Setúbal)

Data da realização da prova (fevereiro 2021)

## **DEDICATÓRIA**

Foi a pensar em ti, pai, em tudo o que ensinaste, no afeto que me ensinaste a dar, na entrega que devemos ter em tudo o que fazemos e na alegria com que nos entregamos aos outros, que residiu o meu interesse em investigar sobre a temática da afetividade.

O teu ser impulsionou-me na escolha deste tema e, por isso, dedico a ti, meu querido pai, este exaustivo trabalho como uma “representação da afetividade” que sempre nos uniu e “nos une”.  
(apesar de não teres chegado ao fim comigo....)

## **AGRADECIMENTOS**

Quero exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que deram a sua contribuição para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Cristina Gomes Silva, pelas sugestões, paciência, rigor e exigência com que orientou esta dissertação, fazendo-me acreditar que “só vence quem não desiste”.

À minha colega e amiga Elsa Silva por me ter possibilitado usufruir de muito do seu tempo de aula, por me ouvir, por me acompanhar nas minhas ideias “loucas”, pelas sugestões que efetuou e por me ter ouvido nos momentos de desânimo.

Ao José Morgado pela resolução de problemas informáticos e pela paciência de sempre. (e sei que para sempre!)

À Conceição Quintino, por compreender tão bem as minhas ideias e as transformar numa adorável banda desenhada.

Ao meu querido filho que nunca me deixou desistir, mesmo quando o desânimo, o desalento e a tristeza tomavam conta de mim e me lembrava da minha força e do orgulho que tinha em mim.

À minha mãe e à memória do meu pai por terem concebido um ser que sente mais do que pensa.

Pela educação exigente e com uma dimensão afetiva, sempre presente, que recebi.

A todos os que me são queridos, um muito obrigada salpicado de afeto.

## RESUMO

Enquanto professores deparamo-nos, diariamente, com a desmotivação dos alunos face às tarefas escolares, com a indisciplina, sob as mais variadas formas, e com o consequente insucesso escolar.

Ora, se a instituição Escola continua a não disponibilizar, por si só, a “poção mágica” para fazer face aos problemas vivenciados no terreno pedagógico, vamos fazer da Escola um espaço que permita o conhecimento fluir livremente, aconchegado pelas veredas do amor, no papel de um “novo” modelo de professor – O Professor Afetivo. Com a responsabilidade inerente ao papel de educador, sempre presente, o professor afetivo despe-se de regras, convenções e pressões e, numa espécie de simbiose pedagógica, leva a sua plateia de alunos a estender e a transcender os sentidos, até ao limite do horizonte da Vida, tornando-se inesquecível, significativo, um pilar da existência, para todos os que consigo se cruzarem!

Através de um estudo de caso, num universo constituído por 23 alunos, de uma turma de 6º ano, pretendemos conhecer as representações que estes alunos têm acerca da relação pedagógica que três das suas professoras estabelecem com os seus alunos.

Pretendemos, assim, constatar que a pedagogia afetiva, ainda que não possa apresentar-se como “o caminho”, constitui “um caminho” capaz de abalar os pilares do conservadorismo educativo, capaz de contribuir para a formação de uma sociedade menos superficial, com mais conteúdo, mais transparente e, consequentemente, mais feliz!

## **ABSTRACT**

While teachers, we face, daily, uninterested students before scholarship tasks, indiscipline, under various forms, and the consequent scholarship failure.

However, if school by itself does not find the “magic potion” to confront experienced problems in the pedagogic field, we are going to make from school a space where knowledge can flow freely, comforted by love paths, in a “new” teachers role – the emotional teacher.

With the always present and inherent responsibility to the teachers role, the emotional teacher strips himself from rules, conventions or pressures and, with a kind of pedagogic symbiosis, takes his pupils group to extend and transcend the senses, as far as the lives horizon limit, making it unforgettable, significant, a lives treasure, to every person that passes by him!

Through a study case, in a universe of 23 students, of the 6<sup>th</sup> year group, we pretend to perceive the representations that these students have about the pedagogic relationships of three of their teachers establish with their students.

So, we pretend to notice that an affective pedagogy, even though, we can not present it as “the way”, is “a way” capable to shake the educational conservatism base and to contribute to the formation of a less shallow society, with more content, transparent and therefore, more happy!

**PALAVRAS -CHAVE** comunicação; educação; indisciplina; afeto

## ÍNDICE

ÍNDICE .....	7
ÍNDICE DE TABELAS .....	9
INTRODUÇÃO.....	11
1. REVISÃO DE LITERATURA .....	13
1.1. Globalização e massificação do ensino e da escola.....	13
1.2. Massificação da escola e indisciplina .....	15
1.3. Orientações públicas de educação sobre a indisciplina.....	16
1.4. A Relação Pedagógica .....	17
1.5. Bom Professor, Mau Professor.....	21
1.6. Professor Atento, Afetivo .....	22
1.7. Indisciplina .....	23
1.8. Orientações educativas: A motivação dos professores .....	25
1.8.1. Cultura docente .....	25
1.8.2. Formas de cultura docente: .....	27
1.9. Identidade docente .....	29
1.9.1. Orientações Educativas .....	30
1.10. Motivação .....	31
2. METODOLOGIA .....	31
2.1. Questão de Partida .....	31
2.2. Objetivos Gerais .....	31
2.3. Objetivos Específicos.....	32
2.4. Hipótese de Partida .....	32
2.5. Justificação Metodológica.....	32
2.5.1. Instrumentos de recolha de dados .....	35
2.5.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	37
2.5.3. Caracterização do Universo de Estudo .....	38
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	39
3.1. Apresentação e discussão dos dados .....	39
3.1.1. O que é um bom professor? (instrumento de pesquisa nº 1) .....	39
3.1.2. O que é um professor afetivo? (instrumento de pesquisa nº 2) .....	41
3.1.3. Três situações de sala de aula (instrumento de pesquisa nº 3) .....	42

3.1.4. Aspectos positivos e negativos das disciplinas em estudo (instrumento de pesquisa nº4).....	57
3.1.4.2. Aspectos considerados negativos .....	60
4. Discussão dos resultados (Conclusões).....	65
CONCLUSÃO .....	69
BIBLIOGRAFIA.....	71
APÊNDICES .....	74



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Ser um bom professor para os alunos.....	39
Tabela 2- Perfis / Competências do Professor (Preferidas dos alunos) .....	39
Tabela 3- Ser um professor afetivo para os alunos .....	41
Tabela 4- Personalidade das professoras para os alunos.....	42
Tabela 5- Emoções, sentimentos e afetos experimentados pelos alunos .....	44
Tabela 6- Disciplina em que os alunos apresentam melhor comportamento .....	45
Tabela 7- Motivos apresentados pelos alunos que justificam o bom comportamento	46
Tabela 8- Aluno Indisciplinado.....	47
Tabela 9- Disciplina preferida .....	48
Tabela 10- Motivos apresentados pelos alunos que justificam o gosto pela disciplina	48
Tabela 11- Motivos apresentados pelos alunos que justificam o gosto pela disciplina	48
Tabela 12- Professora escolhida para pedir ajuda em caso de problema .....	49
Tabela 13- Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha da professora .....	49
Tabela 14- Boa professora e/ou má professora .....	50
Tabela 15- Motivos apresentados que justificam a escolha “boa professora” Disciplina B .....	51
Tabela 16- Motivos apresentados que justificam a escolha “má professora” Disciplina C .....	52
Tabela 17- Motivos apresentados que justificam a escolha boa professora/má professora” Disciplina A.....	53
Tabela 18- Professora considerada afetiva .....	54
Tabela 19- Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha da “professora afetiva” .....	55
Tabela 20- Frequência com que os alunos vão para a rua.....	56
Tabela 21- Disciplina A.....	57
Tabela 22- Disciplina B.....	57
Tabela 23- Disciplina C.....	58
Tabela 24- Disciplina A.....	60
Tabela 25- Disciplina B.....	60
Tabela 26- Disciplina C.....	61

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Ser um bom professor para os alunos .....	40
Figura 2- Ser um professor afetivo para os alunos .....	41
Figura 3 - Personalidade das professoras para os alunos.....	42
Figura 4- Sentimentos, emoções e afetos experimentados pelos alunos.....	44
Figura 5- Disciplina em que os alunos apresentam melhor comportamento .....	45
Figura 6- Motivos apresentados pelos alunos que justificam o bom comportamento .	46
Figura 7- Aluno Indisciplinado .....	47
Figura 8- Disciplina preferida.....	48
TFigura 9- Motivos apresentados pelos alunos que justificam o gosto pela disciplina	48
Figura 10- Professora escolhida para pedir ajuda em caso de problema.....	49
Figura 11- Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha da professora .....	50
Figura 12- Boa professora e/ou má professora .....	51
Figura 13- Motivos apresentados que justificam a escolha “boa professora” .....	52
Figura 14- Motivos apresentados que justificam a escolha “má professora” .....	53
Figura 15- Motivos apresentados que justificam a escolha “boa professora/má professora”- Disciplina A.....	54
Figura 16- Professora considerada afetiva .....	54
Figura 17- Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha da “professora afetiva” .....	55
Figura 18- Frequência com que os alunos vão para a rua .....	56
Figura 19- Aspetos considerados positivos .....	58
Figura 20- Aspetos considerados negativos.....	61

## INTRODUÇÃO

Este estudo, qualitativo com uma vertente quantitativa, pretende analisar a dimensão afetiva na relação pedagógica e as suas contribuições para o desenvolvimento psicológico, afetivo e cognitivo dos alunos; verificar que um professor afetivo gera nos alunos o gosto pela disciplina e se confronta com menos problemas de indisciplina.

Para Sampaio (2004) os alunos revelam um grande desinteresse nos conteúdos programáticos e estão cada vez mais carentes de afeto. Esta falta de afetividade origina a rejeição aos livros, a ausência de motivação para a aprendizagem e de vontade de crescer.

O autor defende que o conhecimento mais importante não se encontra nos livros, nem a função do professor se limita à transmissão de conhecimentos. Existem outras dimensões que devem ser tidas em consideração e fazer parte das suas preocupações na relação pedagógica. Rossini (2004), por exemplo, refere que a afetividade constitui a base da vida e que se o ser humano não estiver equilibrado do ponto de vista afetivo, a sua ação enquanto ser social está bloqueada, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Neste sentido, devemos sempre colocar o coração naquilo que fazemos. Para isso, há que ter em consideração a emoção, o afeto, os sentimentos, por serem determinantes na construção da autonomia do aluno que aprende a superar os seus próprios limites, tornando-se apto para a convivência com o outro e, por conseguinte, ajustar-se ou adaptar-se melhor ao meio ou diversidade de meios.

A inteligência comunicacional, afetiva, emocional, estética, moral ou a capacidade de discernimento, reclamam novos equilíbrios na educação e uma gestão diferente do que é verdadeiramente importante numa escola.

A importância da transformação de cada indivíduo e o resgate da construção de uma educação de qualidade, como forma de obter resultados realmente válidos e positivos, são primordiais para transformar a sociedade. Considerando a transformação de cada célula, isto é, de cada indivíduo, a base para transformar a sociedade, acreditamos, enquanto profissionais de ensino, que uma pedagogia afetiva, centrada nas necessidades do aluno, constitui, uma das encruzilhadas de um complexo caminho, um norte para a superação dos limites e desafios humanos exigidos pela docência.

Numa perspetiva social, torna-se cada vez mais importante reconsiderar a forma como interagimos uns com os outros e como construímos e partilhamos ideias, conceitos e conhecimentos, pelas suas implicações no modo de interpretarmos, compreendermos e enfrentarmos os problemas com que nos deparamos no nosso quotidiano.

Assim, o conhecimento das representações que os alunos de uma turma de 6º ano têm

acerca das atitudes do professor na relação pedagógica e aquisição de conhecimentos, nomeadamente a afetividade e motivação, constitui um modo de entender como eles interrogam e interpretam os sinais da realidade que constroem, num determinado domínio, sobre essa dimensão. Portanto, é como pessoa e como professora preocupada em colaborar na reconstrução da educação para a cidadania e na formação de seres humanos estruturados por valores que poderão fazer diferença no mundo, que reside o nosso interesse em investigar sobre esta temática. Por outro lado, a nossa experiência como professora do 2º ciclo do Ensino Básico, permite-nos intuir que centrar o ensino-aprendizagem na relação pedagógica, privilegiando a dimensão afetiva como preocupação pelo aluno e pela diversidade dos seus problemas, pode ser determinante na motivação dos alunos para a aprendizagem.

O tema da dissertação é “A Dimensão das atitudes do professor na Relação Pedagógica”, delimitado ao subtema, as “Representações dos alunos de uma turma de 6º ano de uma escola EB do Concelho de Loures”.

Este trabalho é constituído por três capítulos interligados, de modo a complementarem-se.

A introdução, apresenta a motivação pessoal, a apresentação do trabalho, o tema abordado, a definição do problema, os objetivos e a organização.

O primeiro capítulo constitui a revisão de literatura que sustenta o objetivo geral de pesquisa – conhecer as representações dos alunos de uma turma de 6º ano sobre a dimensão das atitudes do professor na relação pedagógica e os objetivos específicos que se traduzem em “analisar a dimensão das atitudes do professor na relação pedagógica e suas contribuições para o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos”; “verificar que um professor motivador (Bom professor) desenvolve no aluno o gosto pela disciplina” e “verificar que um professor motivador (afetivo, bom professor) se confronta com menos problemas de indisciplina”. Escolheu-se para referencial teórico M<sup>a</sup> Teresa Estrela, Paulo Freire, António Nóvoa, José Morgado, Marchand entre outros, como defensores da pedagogia afetiva e comunicativa, ou seja, dos aspetos afetivos como catalisadores dos cognitivos, a afetividade como base da relação pedagógica que se estabelece entre professores e alunos.

No segundo capítulo, metodologia, especificar-se-á a questão de partida bem como os objetivos gerais e específicos, a justificação metodológica, a elaboração dos instrumentos de recolha de dados e a caracterização do universo de estudo, especificando os procedimentos metodológicos, característicos da pesquisa. No terceiro capítulo far-se-á a apresentação e discussão dos resultados, articulando-os com os estudos já referidos no capítulo um.

Por fim, tratar-se-á das conclusões e considerações finais com base na hipótese e nos objetivos que desencadearam a presente pesquisa.

## 1. REVISÃO DE LITERATURA

### 1.1. Globalização e massificação do ensino e da escola

Na era da globalização, em que as fronteiras foram praticamente abolidas e a livre circulação de pessoas e bens se faz de modo regular, um pouco por todo o mundo, a comunicação assume um papel progressivamente mais relevante e abrangente, na medida em que é das suas dinâmicas e, em paralelo, daquele que deriva do sistema educativo, que pode resultar a vitalidade de uma sociedade e da sua cidadania.

A sociedade global e neoliberal é, no início do século XXI, *o retrato de um multiculturalismo crescente, resultado dessa progressiva globalização em que se têm vindo a acentuar grandes diferenças no tecido social e em que as minorias [...] acabam por ser as mais atingidas por um conjunto de disparidades económicas, sociais e políticas.* (Lajes, 2000) As cidades e as escolas representam o retrato mais fiel desta sociedade, em que a diversidade e a pluralidade são as notas mais marcantes de um sobrepovoamento em ascensão e de uma descaracterização urbanística e humana em que se anuncia, como afirma Lovlie (1992) citado por Ferreira-Alves et al. (2001), a *“morte do sujeito”*, referindo-se à massificação.

Segundo Ferreira-Alves et al. (2001) na época pós-moderna que atravessamos, a experiência humana que se vive é a de um *“eu saturado”*. O mesmo autor, inspirado na obra de Gergen (1992), afirma que, hoje, não há lugar à visão romântica do indivíduo em que se acentuavam traços como *“paixão, alma, criatividade, sentido moral”*, ou mesmo a uma visão moderna em que essa perspetiva foi substituída pela *“previsibilidade, honestidade, sinceridade, capacidade de raciocínio, intencionalidade consciente”*. Presentemente, transpomos o próprio conceito de *“individualidade, da essência de um eu, de características como unidade, racionalidade, emoção, vontade, intenção”*.

Com esta massificação da sociedade e da escola, perante a diferença dos vários elementos que a compõem, desponta também um certo clima de preconceito (originado pela partilha de atitudes sociais ou crenças cognitivas derogatórias), expandem-se os sentimentos negativos face ao outro e repetem-se comportamentos hostis ou discriminatórios contra os membros do grupo ao qual se pertence. Todas estas crenças e atitudes potenciam as mais diversas tensões e conflitos e contribuem negativamente para as estatísticas de indisciplina em ambiente escolar, concorrendo, cumulativamente, para o prejuízo do sucesso escolar.

Efetivamente, quer esta noção de preconceito quer mesmo alguns códigos culturais ou

linguísticos de comunicação não verbal (por vezes, de difícil identificação) cruzam-se diariamente à nossa volta e contribuem para acentuar uma certa dimensão oculta, pouco conhecida e valorizada, mas aparentemente cimentada em valores fortemente individuais e materialistas, em que a percepção do mundo é comprometida pelo fraco desenvolvimento sensorial do homem moderno, justificado pelo facto de este se sentir condicionado por um espaço e um tempo, cada vez mais limitativos.

Esta dimensão oculta surge também associada à ideia de “bases conceptuais e pressupostos invisíveis” da cultura organizacional (Nóvoa, 1992) constituindo-se como um elemento fundamental dessa cultura.

No entanto, para lá dessa dimensão invisível, assente no preconceito e nos valores individuais, há outros fatores mais tangíveis que não podemos excluir da lista dos que condicionam os factos educativos e a ocorrência de comportamentos disruptivos na escola, entre os quais “*as regras gerais da arquitetura escolar e a estruturação do espaço escolar pelos diversos edifícios e instalações*” (Mialaret, 1991), pois o espaço é indiscutivelmente determinante não só para criar um clima de harmonia e tranquilidade como também para facilitar a comunicação entre os vários agentes que compõem a comunidade educativa.

Aliado ao espaço físico, o modelo educacional, nascido na revolução industrial, ou seja, “a escola de massas onde um professor ensina ao mesmo tempo e no mesmo lugar dezenas de alunos [...] assenta na homogeneização dos alunos e na subordinação aos princípios da tragédia grega: unidade de espaço, de tempo e de ação” (Martins, 2013), contribuindo para acentuar as dificuldades de alguns, o desinteresse de outros, a desconcentração de muitos e, claro, a indisciplina, em muitos casos.

Dentro e fora do espaço físico da escola, e com enorme influência sobre ele, as novas tecnologias invadiram os lares, e as famílias, desmembradas ou simplesmente distanciadas, passaram a ocupar o seu tempo em frente à televisão, ao computador, ao *tablet* ou ao telemóvel, preterindo os contactos sociais e o desenvolvimento de uma comunicação “real” com o *outro*, mesmo que ele seja um filho adolescente em fase de desenvolvimento cognitivo, moral e social.

As escolas fecharam-se ao diálogo, amontoando professores em salas, muitas vezes, desconfortáveis e frias, onde não é possível criar qualquer ambiente de partilha profissional, por muito que alguns docentes se esforcem para contrariar esta realidade, e distribuindo alunos por turmas de grande dimensão, acumuladas em salas igualmente inóspitas e pouco atrativas.

Aos poucos, a primeira pessoa do plural foi desaparecendo do nosso vocabulário quotidiano para dar lugar ao *eu*, ao *tu*, ao *ele*. Basta ficarmos atentos aos diálogos que nos circundam dentro ou fora da escola, para percebermos que só em raros momentos de consciência de grupo ou classe, ressurge entre nós a pluralidade do sujeito denegada dia-a-dia.

Aos professores e à escola, enquanto agentes de educação, cabe tudo fazer para, fora dos currículos, despertar as pessoas reificadas em cada aluno, levando-as de novo a acreditar na partilha, no social e na comunicação de grupo e obrigando-as a defender a preservação de um ambiente livre e saudável, absolutamente necessário ao seu equilíbrio biológico e emocional e fundamental para a prossecução da defesa dos direitos humanos.

Pelo que fica exposto, atribuir “uma natureza salvífica à escola e à aprendizagem, como se os nossos problemas fossem, afinal, de ordem essencialmente pedagógica” (Lima, 2011) não será suficiente para os resolver, tanto mais que a escola está sobrecarregada de funções, algo que se deve à democratização da educação e à heterogeneidade dos alunos, na esteira do que antes se afirma.

## **1.2. Massificação da escola e indisciplina**

O acréscimo de situações de indisciplina na escola, ao longo dos últimos anos, está diretamente relacionado com a democratização da educação e a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas.

Alicerçada na intenção de combater o analfabetismo e democratizar a educação, a escola começou a ser encarada como uma obrigação, originando situações recorrentes de desinteresse, desmotivação e indisciplina, agravadas com o alargamento da escolaridade obrigatória, que em nada veio contribuir para atenuar as situações de indisciplina. A publicação do Decreto-Lei n.º176/2012, de 2 de agosto, veio reforçar a ideia de que este alargamento constitui um “dever do estado”.

Sampaio (1997) afirma que “o significado da indisciplina que parece aumentar em muitas das nossas escolas” está diretamente relacionado com as características dos jovens que “possuem um saber diferente, em muitos casos de grande alcance em termos de futuro. Nasceram e cresceram numa sociedade imprevisível, fragmentária, em busca de si própria e do sentido para continuar”. Acrescenta, ainda, que “muito provavelmente, a indisciplina no contexto escolar é irmã gémea de outros comportamentos de contestação juvenil; e a sua interpretação deve ser feita no sentido da busca de identidade que caracteriza muitas das ações adolescentes de hoje”.

A par do problema da indisciplina, “a transição de um modelo de escola de elites para um de massas trouxe consigo alterações no papel e estatuto dos professores. A defesa da democratização do acesso à escolarização foi acompanhada por movimentos que defendiam processos educativos menos autoritários, em que a participação dos alunos passou a ser incentivada. Este processo não se fez sem dificuldades, criando-se a ideia de desorganização e perda de autoridade dos docentes. No imaginário coletivo, a representação de autoridade na escola ainda se corporiza frequentemente no professor distante e dominador, em que o ideal de comunidade escolar democrática possui pouco peso.” (Sebastião et al, 2003).

Todas estas mudanças de paradigma a que se juntou a criação de Agrupamentos e mega Agrupamentos de Escolas, com direções descentralizadas e compostos por milhares de alunos completamente diferentes nas suas origens e provenientes de núcleos familiares muito distintos, resultaram numa massa humana cujos elementos têm grande dificuldade em estabelecer laços ou encontrar pontos de interesse comuns, entrando, por isso, frequentemente, em situações de incompreensão do outro, de conflito, de desrespeito e de transgressão das normas estabelecidas.

### **1.3. Orientações públicas de educação sobre a indisciplina**

Perante todos os novos contextos que hoje caracterizam as escolas, em que se destaca a presença de uma riqueza multicultural muito vasta e de uma heterogeneidade bastante acentuada, a Lei n.º 51/2012 veio aprovar o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece, no seu capítulo IV – Disciplina – Secção I – infração, artigo 22.º, ponto 1, a qualificação da infração “- A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 10.º ou no regulamento interno da escola, de forma reiterada e ou em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infração disciplinar passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória, nos termos dos artigos seguintes.”

Como é possível constatar, a legislação que emana da tutela atua também, neste caso, à posteriori, ou seja, não revela em nenhum dos seus artigos uma preocupação real em evitar que a indisciplina se propague e tome proporções incontroláveis. Na verdade, quando se afirma no Artigo 24.º - Finalidades das medidas disciplinares - desta mesma Lei que “ Todas as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa”; e, quando se acrescenta no ponto 2, do mesmo artigo, que “As medidas corretivas



e disciplinares sancionatórias visam ainda garantir o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem.” não vemos nestes artigos uma preocupação evidente em prevenir o problema, pois não se prevê qualquer diligência no sentido de averiguar a origem do mesmo, atuar sobre ele, de forma sistemática e consertada e, deste modo, prevenir a sua reincidência.

Não transparece de qualquer um dos artigos, uma preocupação em determinar aquilo que poderá conduzir aos atos de indisciplina em sala de aula - alunos oriundos das mais diversas culturas, turmas com excessivo número de alunos, problemas socioeconómicos e familiares, salas inóspitas e pouco confortáveis, uma arquitetura da escola fechada e pouco sedutora, currículos extensos e pouco apelativos, métodos de ensino clássicos e centrados no modelo expositivo e tantos outros fatores que deveriam ser tidos em conta, para podermos compreender o que leva uma escola a ter maior ou menor taxa de indisciplina.

#### **1.4. A Relação Pedagógica**

Antes de prosseguirmos, convém, no entanto, clarificar o conceito de relação pedagógica e definir aquilo de que falamos quando nos referimos a relação pedagógica, por outras palavras, devemos tentar compreender qual o significado que é atribuído à relação pedagógica em contexto escolar.

Durante algum tempo a escola era vista como um espaço criado para a transmissão do conhecimento, no entanto, atualmente, “não basta que a escola assegure a transmissão do saber, mas ela deve incentivar a recriação e criação do saber” (Estrela,2002;p.39).

Alguns autores, (Estrela, 2002;Amado 2001; Carita e Fernandes,2002) concordam que todo o processo educativo decorre através de relações interpessoais, considerando o professor como um profissional de relação, um organizador do processo ensino-aprendizagem.

Para Estrela (2002,p.36) a relação pedagógica “é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-diretor, professor-pais, alunos-funcionários. Num sentido restrito abrange a relação professor- aluno e aluno-aluno” dentro das situações pedagógicas.

Por sua vez, Amado (2001) entende por relação pedagógica problemática aquela em que os resultados desse contacto, o contacto entre os intervenientes não são, pelo menos, os esperados. Acrescenta que quando as expectativas que os alunos criam em relação ao professor falham, desencadeiam situações de indisciplina.

Vendo a escola e a sala de aula como um espaço relacional e democrático, “o papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissão para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo do aluno.” (Estrela, 2002, p.39)

Como realçam Carita e Fernandes (2002) a eficácia do professor no ensino- aprendizagem não passa apenas pelos seus conhecimentos científicos, mas também pelo seu sucesso no domínio da relação pedagógica, que se constrói na aula, servindo de suporte às atividades e situações aí criadas e desenvolvidas. Neste sentido, o professor tem a necessidade de procurar estratégias que lhe proporcione um melhor relacionamento com os alunos e a criação de um ambiente propício ao ensino- aprendizagem.

Luhman (1992) refere que sem comunicação não existem relações humanas nem vida propriamente dita. Se por comunicação entendermos pôr em comum, partilhar, criar cumplicidades, será então esta criação de cumplicidades que deve fundamentar o processo pedagógico e a educação.

Deste modo, a relação professor/aluno só cumprirá a sua função educativa se for entendida como um processo dialógico, isto é, dinâmico e inter-relacional. Educar será, por conseguinte, criar laços de solidariedade entre os sujeitos da educação: o educador, por um lado, e o educando, por outro, de modo a que cada um realize a sua humanidade e se torne livre, responsável, solidário e senhor de si; se torne, pois, naquilo que, essencialmente, deve ser: pessoa (Rogers, 1985).

Para Postic (1990), na relação pedagógica de ensino e de aprendizagem, se o destinatário é essencialmente e sempre o aluno, não deixa de ser importante que o adulto se assuma como um ser em construção e, por conseguinte, em processo de aprendizagem. Todavia, a reciprocidade subjacente ao processo comunicacional e à relação pedagógica, não implica a paridade de posições entre o professor e o aluno. Se o professor se deve assumir também em processo de aprendizagem, é fundamental que assuma igualmente o seu papel de orientador e dinamizador.

Além disso, não sabendo tudo, ele é, porém, quem na sala de aula mais sabe. É assim que os alunos o vêem e é no confronto com o seu saber que os alunos se formam.

Outro autor, Berlo (1985), aborda o conceito de relação como a conexão entre duas ou mais coisas, sejam elas objetos, pessoas, fatos ou acontecimentos. A relação estabelece um vínculo de união entre os elementos relacionados e possibilita a “unidade dentro da multiplicidade”. Jacques (1992) afirma que a relação introduz no universo alguma coisa de irreduzível aos indivíduos, que não pode ser absorvido por eles. Poder-se-á afirmar que os indivíduos pré-existem à relação que se instaura entre eles, mas a construção da identidade pessoal passa, necessariamente, por essa relação. Para que se possa existir como *eu* pessoal, continua Jacques (1992), é necessário que se encontre um outro, ou seja, para cada um a pessoa de outrem torna-se uma instância da sua configuração pessoal.

O que o educador transmite ao educando não são conhecimentos, mas signos, discursos e textos que ele tem, em primeiro lugar, de compreender, assimilar a sabedoria (conhecimento operacionalizado) implícita nesse “conhecimento”. É demasiado fácil afirmar que as palavras, as imagens, os textos têm um sentido, e que basta atribuir-lho; “se elas têm um sentido para aquele que sabe, ainda não o têm para aquele que aprende, e esse é o problema real, fundamental e primeiro da educação” (Borderie, 1994, p.31).

Nesta perspectiva, o conceito de sentido é fundamental para que a comunicação exista na relação pedagógica. No entanto, a comunicação não consiste na transmissão de significados. Os sentidos não são transferidos porque não estão na mensagem, estão naquele que a transmite e são atribuídos por aquele que a recebe. Para Postic (1990) o sentido faz-se no modo como o sujeito é capaz de interpretar os sinais que lhe são comunicados pelo seu interlocutor, num jogo interlocutivo entre ambos.

A comunicação construída nesta relação dialógica, exige, além de quem diz e quem ouve, meios e modelos comunicacionais; habitualmente conceptuais e verbais, mas nem sempre. A mímica, os gestos, os trejeitos, os risos, os sorrisos, os acenos, o vestuário, o perfume, etc, fazem parte da comunicação não verbal. Fazem parte da linguagem audiovisual. A comunicação foge, deste modo, à estruturação racional e funda-se no afetivo e no corporal (Postic, 1990).

Rios (2000,p.60-61) concorda com Postic ao afirmar: “O aluno lembra-se do tom da voz do professor, da sua forma de escrever na lousa, e não das suas lições de filosofia, geografia, história e didática; sem dúvida, são importantes aquelas características que o fazem lembrar do convívio, sim, mas do convívio por inteiro, do conhecimento que ele tem oportunidade de receber e construir com o professor no diálogo dos corpos educativos...ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação

de saberes e valores. O bom ensino será, então, estimulador do desenvolvimento desses instrumentos/capacidades.”

Os professores devem rever as suas expectativas em relação aos seus alunos, pois, se os tratarem como pessoas, considerando a globalidade do seu ser que contempla, também, os sentimentos, estarão a intensificar as suas relações interpessoais de amizade, confiança, respeito, empatia, autenticidade e a criar uma expectativa sobre os seus alunos que favorece a aprendizagem e o crescimento. Almeida (1999,p.4) refere: “Não basta que o professor explique bem sua disciplina; ele quer também, e principalmente, que o professor o respeite, valorize, compreenda, mantenha a comunicação com ele. A dimensão atitudinal/afetiva é extremamente valorizada pelos alunos, ainda mais quando eles se lembram daquele que foi o seu pior professor, pelas atitudes negativas de relacionamento. As descrições dos alunos do seu melhor e pior professor revelam que os alunos têm necessidades em relação aos seus professores. Necessidades que, para serem satisfeitas, exigem uma relação professor-aluno que envolve conteúdo e sentimento.”

De acordo com Barata (2002) e Almeida (1999) na relação pedagógica existe uma interação entre a emoção e a razão, no sentido em que a razão regula e controla as emoções e orienta a tomada de decisões. Para a autora, a autoconsciência, a motivação, a empatia e as aptidões sociais são competências emocionais comuns a professores e alunos. Na relação pedagógica, o professor é um agente de desenvolvimento pessoal e social que interage com o aluno sem qualquer imposição. Barata situa o conceito de inteligência emocional na relação pedagógica estabelecida entre o professor e o aluno.

Barata (2002), por sua vez, concorda com Codo (1999,p.50) quando considera a afetividade como o catalisador na sala de aula, uma vez que, para que a aprendizagem seja possível, é necessária a presença de inúmeros fatores: capacidade intelectual, vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos por parte do professor, bem como afetividade. O autor define o trabalho do professor como «“jogo de sedução”, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento». Nesta sedução, está implícita uma enorme carga afetiva, direcionada para a relação que se estabelece entre o professor e o aluno. “É nesta dança, entre sedutor e seduzido, na sincronia dos passos, na harmonia dos movimentos, que o professor transfere seus conteúdos e o aluno fixa o conhecimento. É mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino -aprendizagem” (Almeida,1999,p. 50).

Codo menciona, ainda, que a ausência desta relação afetiva diminuirá o sucesso de educar, pois se não existir um envolvimento por parte dos alunos, ainda que memorizem alguns

conteúdos, a aprendizagem não será significativa; em nada contribuirá para a formação destes alunos no sentido de preparação para a vida futura, deixando lacunas no processo ensino - aprendizagem.

### **1.5. Bom Professor, Mau Professor**

Cortesão (2000,p.35) refere que na escola tradicional portuguesa o bom professor é aquele que é competente, ou seja, domina conteúdos científicos considerados fundamentais. A autora acrescenta: “É ainda alguém que explica bem, e com clareza, os conteúdos disciplinares, numa ordenação e com um ritmo adequado ao nível etário médio dos alunos, recorrendo a uma necessária linguagem erudita, utilizando apropriadamente o jargão próprio da disciplina que leciona.”

Este bom professor, acrescenta Cortesão, é alguém que transforma o conhecimento científico em conhecimento acessível aos alunos com quem trabalha, explicando-o com clareza.

Bernstein (cit. por Cortesão, 2000) designou-o “bom tradutor”. Os alunos são vistos como recetores de informação que, segundo Freire, se designa por “educação bancária”. Para Cortesão, uma das funções deste tipo de professor é garantir a seleção, excluindo, obrigatoriamente e de uma forma justa, os “menos dotados”, os “menos trabalhadores”.

Porém, para Bernestein (cit. por Cortesão, 2000) atualmente a nova classe média só aceita modelos de ensino com um cariz mais flexível, orientado por regras menos rígidas e por um enquadramento mais brando, nos níveis mais baixos do Sistema Educativo. Aqui, dever-se-á recorrer a espaços interdisciplinares, onde o educador se afaste do perfil clássico de bom professor, tornando-se em facilitador das aprendizagens, que visa a criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento dos alunos, estimulando-os a descobrir, a imaginar e a recriar.

Para a autora, este tipo de trabalho poderá “contribuir para o crescimento, para a aceitação de propostas consideradas importantes, para o desenvolvimento de aptidões de alunos e para a sua libertação” (Cortesão, 2000,p. 37). Bernestein (1977, cit. por Cortesão, 2000,p.37) designou “a importância de se dar ênfase ao desenvolvimento da solidariedade, do espírito de equipa, do espírito crítico e da criatividade” por “solidariedade orgânica personalizada” e que é favorecida através do recurso às “pedagogias invisíveis” ou humanizadoras, como refere Facci (2004).

Outro autor, Costa (1997,p.66), refere-se à competência técnica do professor como a capacidade que este deve possuir para manter relações positivas, isto é, “a capacidade de relacionar-se afetivamente com os alunos” .

Freire (1996, 1998) refere-se ao “bom professor” como o profissional que se move pelo sonho, pelo rigor, pela simplicidade do seu saber e da sua competência e pela sinceridade. Ser professor não se limita às paredes da transmissão de conhecimentos, estende-se para lá desta transmissão; ser professor é ser orientador das aprendizagens, é despertar o interesse pela vida escolar, apoiar os alunos e servir de mediador nos problemas, conhecimentos e experiências, pois, e como refere Freire (1996,p.52), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Este processo exige, indiscutivelmente, uma mudança de atitude de toda a sociedade em geral e dos professores e alunos em particular.

Freire dá uma especial atenção à relação pedagógica e à atitude do professor, pois, segundo ele, pequenos gestos e atitudes insignificantes para o professor, podem apresentar-se como significativas para o aluno. Para ele, estes gestos informais, na sala de aula, estão repletos de significação: “É pena que o carácter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (Freire,1996,p. 49).

Costa (1997) refere que a tentativa de definir o “professor ideal” é limitada; contudo, arrisca uma definição, caracterizando-o como alguém com uma boa capacidade de comunicação, competente, exigente com ele próprio e em relação à aprendizagem do aluno e sempre atento à dimensão afetiva.

### **1.6. Professor Atento, Afetivo**

A relação entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem requer o estabelecimento de um vínculo afetivo, como constata Costa (1997) na sua pesquisa sobre o perfil do “bom professor”. Refere que os alunos pretendem um professor intelectualmente capaz e afetivo. Para o autor, professor afetivo é aquele que consegue estabelecer uma relação pessoal com os seus alunos, tendo em consideração a história e a subjetividade dos mesmos, assim como a sua própria. Ser afetivo não significa estar fora do papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, mas colocar-se como protagonista deste processo, enquanto ser humano que participa afetiva e efetivamente da construção de si e do outro. Para Vigotsky (cit. por Fontana,2000), este processo não se refere a formas de atividade psíquica, mas à procura do movimento de produção e elaboração de sentidos nas relações sociais vividas. Para o autor, o ensino só é efetivo e eficaz quando se adianta ao desenvolvimento, ou seja, a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de produção de avanços no desenvolvimento do aluno.

Neste sentido, Vasconcelos (1997) entende a educação de qualidade, não apenas como um somatório de competências e técnicas, mas como um modo de vida, um compromisso que envolve todo o ser do educador. Marchand (1985) acerca da afetividade do educador, refere: “Constituem-se características pessoais do educador afetivo: ser humano, próximo,afetuoso, seguro, paciente, pacífico, maternal, compreensivo, humilde, empático, estudioso, respeitoso, confiante, aberto às críticas e ao diálogo. Como se isso não fosse suficiente, o educador afetivo percebe as necessidades dos alunos e coloca-se à disposição deles para ajudá-los. No que concerne às estratégias pedagógicas e educativas do educador afetivo, os resultados indicam que esse professor desenvolve estratégias dinâmicas e criativas, procurando associar o saber escolar com a realidade do aluno. Com o objetivo de inserir a dimensão afetiva na prática educativa, procura estimular os seus alunos pelo seu próprio prazer de ensinar, provoca encontros e trocas afetivas” (Marchand,1985,p.5).

### **1.7. Indisciplina**

O conceito de indisciplina é suscetível de múltiplas interpretações. Um aluno indisciplinado é, em princípio, alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada em termos escolares e sociais, refere Estrela (2002).

Embora a indisciplina possa implicar violência, não é necessário que esta se verifique. Autores como Gonçalves & Gonçalves (2001), Lopes (1998), Domingues (1995), Curto (1998) e Costa & Vale (1998) denominam a indisciplina como: perturbação pontual que afeta o normal funcionamento das aulas e da escola; conflitos que afetam as relações formais e informais entre os alunos e que podem atingir alguma agressividade/violência; conflitos que afetam a relação professor-aluno, e que em geral colocam em causa a autoridade do professor; vandalismo contra a instituição. Para estes autores, as manifestações de indisciplina, nas suas formas mais elementares tornam-se uma rotina para qualquer professor.

Referem dois tipos de indisciplina: frequentes e excecional. Relativamente à primeira, inclui: apatia do grupo; cochicho; troca de mensagens e papelinhos; intervalos cada vez maiores; exibicionismo; perguntas feitas de forma a colocar em causa o professor, ou a desvalorizarem o conteúdo das aulas; discussões frequentes entre grupos de alunos, de modo a provocarem a agitação geral; comentários despropositados; silêncios ostensivos e entradas e saídas “justificadas”. No que concerne ao segundo tipo de indisciplina, Excecional, verifica-se a agressão a colegas; agressão a professores; roubos; provocações sexuais, racistas e religiosas, entre outras.



Estrela (2002) refere que a indisciplina aumenta a cada dia nas escolas, porém, fazer um inventário das suas causas torna-se bastante complicado. A família é apresentada como uma destas causas, uma vez que é no seio familiar que os alunos adquirem modelos de comportamento que exteriorizam nas aulas. A desagregação dos casais, a droga, a ausência de valores, a permissividade, a demissão dos pais na educação dos filhos, está na base dos problemas de indisciplina. Quase sempre, refere a autora, os maiores problemas de indisciplina provêm de famílias desestruturadas. A este respeito Correia & Matos (2001,p.103), referem: “Para outros, a escola deve saber lidar com a incompetência dos alunos, ser tolerante face a esta incompetência, pois há casos em que um miúdo chega aqui e tem um ambiente em casa tramado, cheio de problemas, a mãe é prostituta, o pai toxicodependente ou preso e chega aqui e dá cabo do material por raiva. Nós temos de compreender a atitude deles. Há de certeza muitas pessoas que devem gostar mais da manhã quando acordam e vão para a escola do que do fim da tarde quando têm de ir para casa”.

Outra das causas de indisciplina está relacionada com a saúde mental infantil e adolescente e com a turma em que os alunos se inserem, ou seja, determinadas manifestações de indisciplina não passam, na maioria das vezes, de meras manifestações públicas de identificação com modelos de comportamento característicos de certos grupos. Através destas manifestações, o aluno indisciplinado procura obter a segurança e a força que lhes é dada pelos respetivos grupos.

Outras das causas apontadas são os professores. Existem professores que provocam mais indisciplina que outros, pela falta de capacidade para motivarem os alunos, por não estarem preparados para lidar com situações de conflito, pela forma agressiva como tratam os alunos, estimulando reações violentas, pela estigmatização e rotulagem dos alunos e pela utilização de práticas pedagógicas inadequadas ao grupo de alunos com que trabalha (Domingues, 1995).

Assim, quando tentamos clarificar o conceito de indisciplina e definir aquilo de que falamos quando nos referimos à indisciplina, por outras palavras, devemos tentar compreender qual o significado que é atribuído à indisciplina em contexto escolar.

Indisciplina é “a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” Veiga (2001).

O conceito de indisciplina está diretamente relacionado com o de disciplina e é, normalmente, entendido como a desordem decorrente da quebra das regras estipuladas. As suas causas



são variadas e estão intimamente ligadas a fatores sociais, familiares e escolares. [...] As mudanças ocorridas na sociedade ocidental, os desequilíbrios sociais e económicos, a crise de valores e autoridade repercutem-se, inevitavelmente, no dia-a-dia das escolas e influenciam as manifestações de indisciplina (Estrela, 2002).

Alguns dos atores que se movimentam no meio escolar consideram importante fazer a distinção conceptual entre indisciplina e violência (ou *bullying*), caracterizada como “o uso repetido da força, a intencionalidade da ação e a possibilidade de os seus resultados serem físicos ou psicológicos” (Pires, 2000), assim como consideram de grande pertinência estabelecer “medidas” que permitam quantificar e tipificar estes fenómenos, sobrevalorizando as estatísticas em torno destas problemáticas, à necessidade de problematizar estes fenómenos enquanto reflexo de contextos socioeducativos (Barroso, 2001).

Em muitas escolas, à medida que as situações de indisciplina se vão multiplicando, as medidas de combate às mesmas parecem revelar-se ineficazes, e as ações delineadas internamente parecem mostrar-se incapazes de desenvolver estratégias sérias de prevenção, o que acaba por contribuir para o desenvolvimento de um sentimento de medo, para o aumento dos sentimentos de insegurança e para a existência de um permanente clima de instabilidade.

Podemos concluir que estas situações se agudizam, por haver, por parte das escolas, uma preocupação em corrigir ou punir o que está errado, mas não há uma perspetiva de atuação preventiva, que se centre na origem do problema e procure reduzi-lo para que, a pouco e pouco, se possa anulá-lo e, definitivo.

## **1.8. Orientações educativas: A motivação dos professores**

### **1.8.1. Cultura docente**

A cultura docente é um ponto comum de reflexão de variados autores, sendo provável que o sucesso do ensino se associe à cultura ocupacional predominante em cada comunidade educativa.

Para Lima (2002) a exposição a um determinado contexto de trabalho e a criação de respostas comuns a situações idênticas origina que os professores partilhem sentimentos e pensamentos comuns relativamente ao seu trabalho e revelem comportamentos semelhantes em relação a este. Também para Hargreaves (1994) “crenças, valores, hábitos e formas

assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”.

Segundo Pérez-Gomez (2001) a cultura dos professores identifica -se com “o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, agir, sentir, atuar e se relacionar entre si.”

Contudo, apesar de se identificarem características comuns que determinam a cultura docente, também é verdade que a aquisição dessas características é determinada pelas estratégias, estilos e interações vividas em cada contexto escolar.

Em suma, a cultura docente apresenta -se como uma força mobilizadora poderosa sendo múltipla e heterogênea, abarcando subculturas e assente em valores, conhecimentos, crenças, concepções, interações, comportamentos e práticas docentes, que são influenciadas pelas políticas nacionais, locais e organizacionais e pelas circunstâncias do momento.

É possível identificar duas perspectivas de cultura docente (Gomes, 2000) , uma onde a cultura é vista como um todo idêntico e homogêneo, é criada como um elemento unificador que interliga diferentes partes de uma mesma instituição, na qual os atores pensam de uma forma idêntica e atuam de modo similar face a determinado problema. E outra, onde a cultura é diferenciadora e plural e evidencia a heterogeneidade de uma instituição supondo a existência de subculturas que interagem funcionalmente no dia a dia.

Simultaneamente, reconhece -se duas dimensões de cultura docente fundamentais para a sua compreensão: o conteúdo e a forma. O conteúdo das culturas profissionais docentes abarca atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos, convicções, formas assumidas e partilhadas por professores de um grupo ou de uma escola. O conteúdo da cultura profissional dos professores “pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem” (Hargreaves, 1998). Esta dimensão compreende uma enorme variabilidade da cultura docente e necessita de um grande trabalho no sentido de concertar estratégias, medidas , atitudes, ações e atuações nos professores.

A forma da cultura docente diz respeito à descrição dos padrões de relacionamento e aos modos da associação entre os professores de cada cultura, ou seja, representa as condições específicas em que se desenvolve o trabalho dos professores e, especificamente, a articulação exercida entre os professores. (Pérez- Gómez, 2001). Tal forma das culturas profissionais pode variar ao longo do tempo (Hargreaves, 1998) e é a partir desta que os conteúdos de cada cultura são pensados e definidos. (Frota, 2011).

O professor de hoje tem dificuldade em encontrar tempo para refletir sobre a sua ação primordial, ensinar, porque a escola lhe atribuiu muitas outras funções que foram sendo transferidas da sociedade. Ao mesmo tempo, a docência perdeu a sua nobreza aos olhos das pessoas e foi vulgarizada pelas instâncias superiores. Ora, sabendo que a “chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas”, (Fullan e Hargreaves, 2001) é fácil concluir sobre a ameaça que paira sobre a qualidade do ensino.

Hoje o desenvolvimento profissional contínuo dos professores é o segredo para o êxito da profissão fruto das sucessivas mudanças da sociedade atual, o que gera uma enorme pressão relativa à atitude e ao desempenho. É imprescindível a consciencialização de que “as escolas e as salas de aula são organizações complexas e a qualidade do ensino e da aprendizagem depende mais do professor e do aluno do que de políticas e prescrições” (Day, 2004) Neste sentido conhecer os professores na sua cultura profissional, a forma como vivem a profissão, a disposição que assumem junto dos seus pares e dos seus alunos, a atitude que revelam perante a cultura da sua escola, a motivação para a profissão são parâmetros importantes a considerar. Numa fase de mudança educacional para os docentes, em termos gerais, apresentam três perfis tipo : um perfil de adesão relativa às mudanças e de agentes dessas inovações, um perfil de obstáculo e um perfil de alheamento e de indiferença.

A construção de identidade profissional está associada a fatores como as convicções dos professores, desejos e expectativas perante a sua profissão, reflexão nas práticas pedagógicas, formação, função social, experiências pessoais ao longo da vida e perante as instituições e grupo nos quais esteve ou está inserido. (Burnier et al, 2007) .

Hargreaves identificou quatro tipos de cultura que determinam o trabalho dos professores e apresentam distintos resultados nos processos de desenvolvimento e mudança na formação docente: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração. Estes tipos de cultura tendem a fazer parte do quotidiano das escolas e permitem a transmissão aos professores novos dos ideais partilhados pela comunidade. As culturas profissionais influenciam o modo como os docentes trabalham uns com os outros e como os alunos, daí Hargreaves (2003) defender que estas culturas se apresentam com uma importância primordial para a mudança educativa.

### **1.8.2. Formas de cultura docente:**

1. Individualismo, segundo Lima (2002) refere -se a um isolamento profissional, padrão de trabalho a sós.

Atualmente, a maioria dos professores das nossas escolas parece continuar a dar preferência a esta forma de trabalhar, conforme assinalado por diversos autores: Lortie (1975); Fullan (1992); Hargreaves (1994 e 1998); Sarmento (1994); Thurler (1998); Neto - Mendes (1999); Perrenaud (2000) e Tardif e Lessard (2005). Verificamos ainda que no ponto de vista de Frota (2011;p.78) , este defende que pode ser consequência da Formação.

2. Balcanização, é uma geografia específica que marca os quotidianos escolares e que tem a ver com subculturas específicas, ideologias, níveis de ensino ou áreas e grupos disciplinares que adotam modos particulares de ver a escola e o ensino. (Meirinhos,2006). Incorpora também o conceito de hierarquia e conhecimentos académicos (Goodson, 1997) o que faz da escola um palco de potenciais disputas e conflitos pelo protagonismo e pelo poder. (Meirinhos, 2006)

3. Colegialidade Artificial, em que aparece o trabalho coletivo com caráter obrigatório, onde a colaboração é forçada, restringida e regulada administrativamente pela Direção da Escola ou pelo Ministério. “Caracteriza -se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos, com a intenção de pôr os professores a planear e a trabalhar conjuntamente” ( Frota, 2011;p.93) . As relações criadas nesta cultura não são espontâneas, genuínas, voluntárias, nem direcionadas para o desenvolvimento, pelo contrário, caracterizam -se por resultados previsíveis e fixos no tempo e no espaço (Hargreaves,1998), correspondendo a uma “pseudo-colaboração” limitada “(Meirinhos, 2006;p.42).

4. Colaboração, a cultura colaborativa, a procura de identificar e efetuar uma análise face a um problema através do empenho conjunto e articulado dos professores, a reflexão sobre a perspetiva e interpretação de cada um na tomada de decisão mediante a ação a aprovar, a questionar, a meditar e a discutir sobre novos problemas em busca de soluções através do trabalho individual com o intuito de combinar resultados, detetar erros com o empenho do grupo corrigindo- o através de menos procedimentos, posição coletiva de responsabilização face ao sucesso e insucesso e dar destaque e evidência ao trabalho com os alunos (Roldão, 2006) em situação de igualdade e total ausência de relações hierárquicas, com os mesmos objetivos e os mesmos benefícios (Boavida e Ponte, 2020) . Neste tipo de cultura verifica -se a permanente partilha de conceitos, opiniões, regras e valores e organiza -se estruturalmente facilitando a democracia de participação e partilha dos professores. (Grimmett e Crehan, 1992).

A cultura de colaboração não tem necessariamente a ver com a organização formal, antes diz respeito à cultura que está patente no trabalho diário, em todas as circunstâncias, parâmetros, detalhes, quer em termos de racionalidade quer na afetividade, caracterizando

um modo de vida como explica Hargreaves (1992; p.66). Este tipo de cultura deve ser promovido, facilitado e incentivado para que se mantenham de boa saúde, sendo o papel do Diretor fundamental no sentido de criar um ambiente democrático, com repartição de responsabilidades e lideranças e ao mesmo tempo criar motivação dos professores em cooperar com os seus pares e permitir uma avaliação do trabalho conjunto objetivando potencializar o ensino. (Marchesin e Martín, 2003). Algumas características deste tipo de cultura são gestos e atitudes de companheirismo, espontaneidade, voluntariedade, indícios de amizade e empatia, de manifestação de compreensão ao longo do tempo e por toda a escola, em marcos referenciados, como festas de Natal, de final de ano ou de comemorações, ou seja, projetos desenvolvidos por iniciativa própria e não apenas os projetos propostos, sem cunho sem coação e mediante as possibilidades dos docentes de se encontrarem de modo informal e imprevisível (Hargreaves, 1994,1998) . Assim como, uma linguagem idêntica utilizada ao nível do ensino, práticas de entreajuda através da observação, da reflexão avaliativa e do debate dos resultados, retificação dos procedimentos e práticas e uma atitude de estudo e investigação com a finalidade de mudar para melhorar (Alonso,1998). São estas relações colaborativas entre os docentes que permitem a construção de um caminho de crescimento profissional e sobretudo um aumento de produtividade na melhoria da educação dos alunos (Bolívar, 2000).

### **1.9. Identidade docente**

A cultura docente surge intimamente relacionada com a identidade docente, com a forma como cada professor se visualiza nas diferentes dimensões da docência. Como refere António Nóvoa (2000;p.16) “ a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”. Sendo “construída progressivamente ao longo da carreira, desde as fases iniciais em que o indivíduo começa a atuar e a encarar -se como um profissional” (Simões, 1995; p.172), arquitetando -se e reedificando -se a par do percurso profissional e sob influência das vivências e experiências vividas tanto no contexto profissional como pessoal (Gonçalves, 2000). A sua reformulação ao longo da vida profissional pelas sucessivas mudanças irá originar “novos processos de socialização através dos quais as identidades profissionais se criam, se questionam, se desconstróem, se recriam”(Alves Pinto, 2001;p.54). Na revisão de literatura efetuada, vários autores sustentam que a identidade profissional tem muito a ver com a identidade pessoal dos docentes (Nóvoa, 2000; Day, 2005, Kelchtermans,2009) sendo, por isso, relevante ter presente que antes de ser professor o docente é pessoa.

A construção de identidade profissional dos professores parece estar subordinada a aspetos como a idade e a época em que o indivíduo percorreu o seu trajeto académico e se tornou docente, as experiências de vida, a etapa do seu percurso profissional e a expectativa profissional, sendo que a “identidade é afetada, tanto positivamente como negativamente, pelas exigências na sala de aula, pela cultura organizacional e pelas práticas existentes” (Day, 2007;p.60).

A formação da identidade profissional “constitui um processo longo e complexo, que tem sido caracterizado pela sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual e que implica a (trans)formação da identidade profissional” (Flores, 2006: p.361). E tem de ser acompanhada de uma formação contínua como parte integrante e inseparável do seu desenvolvimento, sendo tal formação “um processo contextualizado de construção contínua, a gerir pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional de que a formação inicial constitui apenas uma primeira etapa.( Roldão, 1999,p.100), facilitando “a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (Dubar,2003,p.51).

Todo este crescimento individual do docente tem de abranger paralelamente o indivíduo como pessoa e como profissional de educação, uma vez que a identidade profissional dos professores não pode ser dissociada da pessoa por detrás do professor visto que “as formas de conhecimento dos professores estão substancialmente implicadas no tipo de pessoas que são e que acreditam ser” (Goodson, 2008,p.23), porque “as identidades dos professores estão intimamente ligadas às suas aspirações e aos seus valores profissionais e pessoais ((Woods et al, 1997) citado por Day, 2007,p.53) e “configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009,p.12) . Além disso, a identidade de um professor apresenta -se como uma “variável chave na sua motivação, na satisfação no trabalho, no comprometimento e auto eficácia” (Day, 2007,p.53). Em momento de reformas educativas, cada docente sente a profissão e a imposição de formação do seu modo, reorganizando o seu percurso e reedificando a identidade pessoal e a sua postura na vida e na escola.

### **1.9.1. Orientações Educativas**

Para analisar a ação profissional dos docentes é imprescindível considerar as políticas educativas, nomeadamente as que nortearam a revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) de 2007.

As alterações decretadas significaram um aumento de tarefas, de exigências e de trabalho para os docentes, reforçando a intensidade e a complexidade do trabalho. Diversos

normativos prescrevem que a escola e o professor precisam de criar um maior envolvimento com as famílias e a comunidade assumindo novas funções sociais que resultam num aumento de trabalho em menos tempo disponível para a sua execução.

### **1.10. Motivação**

Toda a problemática em torno das alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente, quer ao nível da escola quer ao nível da individualidade do professor têm vindo a acarretar insatisfação, desalento e decepção no seio da comunidade educativa, que, por conseguinte, parecem vir a empobrecer os índices de motivação dos agentes educativos. (Montserrat,2004,p.10). Torna-se fundamental minimizar os estragos na classe docente e criar estratégias motivacionais para a profissão. Surgem assim, três grandes fatores motivacionais : a adesão a determinadas causas educativas ,a ligação aos seus pares e o compromisso com a sua profissão.

Os alunos também representam uma fonte motivacional quando permitem ao professor ensinar e criar relações afetivas com estes (Machado, 1996). Na mesma medida em que as escolas com melhores recursos promovem motivação e satisfação profissional nos docentes, através do envolvimento efetivo de todos, do trabalho de equipa, do incentivo à reflexão, do amparo de todos nas dificuldades individuais e da aprovação nas propostas de renovação ou de mudança.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. Questão de Partida**

- Como é que o comportamento dos professores condiciona a aprendizagem dos alunos?

### **2.2. Objetivos Gerais**

- Conhecer as representações dos alunos de uma turma de 6º ano sobre a dimensão das atitudes do professor na relação pedagógica e aquisição de conhecimentos.

### **2.3. Objetivos Específicos**

- Analisar a dimensão das atitudes do professor na relação pedagógica e as suas contribuições para o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos
- Verificar que um professor “motivador” (Bom professor) desenvolve no aluno o gosto pela disciplina
- Verificar que um professor “motivador” (afetivo, bom professor) se confronta com menos problemas de indisciplina

### **2.4. Hipótese de Partida**

- Os alunos de uma turma de 6º ano do ensino básico são portadores de representações positivas em relação à dimensão afetiva e motivadora na relação pedagógica influenciados pelas atitudes e comportamentos do professor.

### **2.5. Justificação Metodológica**

Se a ciência tem como objetivo principal conhecer a veracidade dos factos e o conhecimento científico se distingue dos restantes tipos de conhecimento por ter como característica fundamental a sua verificabilidade, então uma das condições formais necessárias à afirmação do estatuto científico de um determinado discurso é a possibilidade de verificação das hipóteses formuladas, ou seja, a sua plausibilidade. O método científico pode ser definido como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (Gil, 1999, p. 26).

Para a construção de um conhecimento que possa ser considerado verdadeiro, é necessário adotar um método que depende de uma multiplicidade de fatores: “da natureza do objeto que se pretende pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e sobretudo da inspiração filosófica do pesquisador” (Gil, 1999, p. 27).

Os métodos de pesquisa têm por objetivo “proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos factos sociais”. Visam também, fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social para a obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sob investigação (Gil, 1999, p. 33).

Partindo do princípio de que a construção do conhecimento, qualquer que ele seja, parte, em



primeiro lugar, de um sujeito, portador de valores, perspetivas e expectativas e, por outro lado, de contextos sociais, o resultado dessa construção só pode ser uma aproximação à verdade e à objetividade tendo, por isso, um carácter sempre relativo e provisório. No domínio das ciências sociais, a distância que separa o sujeito do objeto de estudo é quase nula. Segundo Santos (1997, p. 50) a separação entre o sujeito e o objeto exigiu que «a distância fosse relativamente encurtada através do uso de metodologias que obrigavam a uma maior intimidade com o objeto, ou seja, o trabalho de campo etnográfico, a observação participante.».

De facto, atualmente, quando estudamos um determinado objeto, quando fazemos uma pesquisa, não está tanto em causa a explicação da realidade estudada, mas mais a sua compreensão, não a estudamos para sobreviver, mas mais, como diz Santos (1990, p. 53), «para saber viver». Para que isso aconteça, é necessária uma outra forma de conhecimento, mais compreensivo e íntimo que não nos separe, mas nos ligue àquilo que estudamos. E é essa ligação que nos permite pensar que é possível participar, progressivamente, na transformação do real.

Na medida em que o investigador está enraizado num meio social concreto, é inevitável que os seus pressupostos e preconceitos interfiram nas suas perceções e interpretações da realidade social. Neste sentido, quando se estuda uma realidade que se relaciona com a dimensão afetiva e quando quem a pretende estudar faz parte dessa realidade, é impossível ser neutro. No âmbito deste estudo, não é possível ter uma representação fotográfica da realidade porque o investigador não pode distanciar-se da realidade que estuda. Se a questão da objetividade científica, como afirma Wallerstein (1996, p. 128) significa «termos estudiosos perfeitamente distanciados, entregues à tarefa de reproduzir um mundo social que lhes é de todo exterior e alheio, então não acreditamos que um tal fenómeno possa existir.» Por outro lado, o questionamento das perspetivas prematuras do investigador, a reflexividade permanente, isso sim, e ainda de acordo com Wallerstein, aumenta a probabilidade de os modelos teóricos de que partimos se possam vir a tornar relevantes e úteis. O facto de o conhecimento ser socialmente construído, significa, também, que, do ponto de vista social, é possível haver um conhecimento mais válido. Reconhecemos, de facto, que as bases que sustentam a nossa metodologia, são sociais. Não é por esse facto, como afirma o mesmo autor, (Wallerstein, 1996, p. 130) que se pode pôr em causa a validade do conhecimento e até a própria objetividade.

A investigação qualitativa, por visar a compreensão global de uma realidade multidimensional em que os alunos se enquadram, foi considerada a mais adequada para conhecer as representações dos alunos de uma turma de 6º ano, em relação à dimensão da afetividade na

relação-pedagógica. O método utilizado, embora predominantemente qualitativo, tem uma dimensão quantitativa, uma vez que os resultados foram analisados através de tabelas e gráficos.

Segundo Biklen & Bogdan (1994) a investigação qualitativa em educação permite adotar diferentes estratégias de investigação passíveis de aplicação em diversos contextos, reunindo determinadas características. Os dados recolhidos são de natureza qualitativa na medida em que são ricos em pormenores descritivos (pessoas, locais e conversas). As questões formuladas visam investigar os fenómenos no seu contexto natural, através de um contacto aprofundado com os indivíduos e em todas as suas dimensões, privilegiando também a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

“Tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento – chave; é descritiva; preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; analisa os seus dados indutivamente. Permite compreender o “como” – o que se pretende levantar – e o “porquê” das decisões tomadas, implementadas e os resultados obtidos”. (Triviños, 1987, p. 28-29).

A pesquisa descritiva, refere Gil (1999), tem como objetivo principal descrever as características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma das características mais significativas deste tipo de pesquisa, refere-se à utilização de técnicas padronizadas de recolha de dados. As pesquisas descritivas juntamente com a exploratória, são as que “habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos”. (Gil, 1999, p. 44).

Os investigadores qualitativos centram-se mais no processo do que nos resultados ou produtos e tendem a analisar os dados de forma indutiva, desenvolvendo uma teoria de “baixo para cima”, também designada por “teoria fundamentada” (Glaser e Strauss, cit. Bogdan e Biklen, 1994).

A investigação qualitativa parte do princípio de que “o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes. Esses casos podem ser indivíduos, instituições, grupos, comunidades” (Gil, 1999,p.35).

A pesquisa pode ser definida como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa está em encontrar respostas para os problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos. Para esta investigação optou-

se pelo método de “estudo de caso”.

Yin (2001) refere que o estudo de caso representa uma maneira de se investigar um tópico empírico, seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-qualificados. É caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos considerados (p. 35).

Os resultados da pesquisa serão válidos, apenas, para o caso em estudo, não podendo, por isso, fazer-se qualquer tipo de generalização.

É aqui que reside o grande valor deste método, dado que nos fornece o conhecimento/compreensão da realidade em causa e apenas dessa. É também por isso que o universo de investigação é delimitado a apenas uma turma, com especificidades previamente investigadas.

### **2.5.1. Instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados ocorreu entre setembro e dezembro de 2020, numa Escola EB no Concelho de Loures.

Após autorização da Direção, da diretora de turma e dos encarregados de educação dos alunos em estudo, foram escolhidas três disciplinas (adiante designadas como Disciplina A, B ou C), de acordo com a receptividade das professoras da turma à participação na investigação.

Foram fornecidas todas as informações, por parte da diretora de turma, como avaliações, participações disciplinares e dados particulares dos alunos.

Nesta perspetiva, numa fase inicial, procedeu-se a entrevistas exploratórias, às professoras, com o objetivo de recolher algumas informações que servissem de referência para o trabalho com os alunos.

De acordo com Ludke & André (1986), a entrevista permite a captação imediata e correta da informação desejada praticamente com todo o tipo de sujeitos e sobre os temas mais diversos. Na medida em que esta técnica permite correções, adaptações e esclarecimentos, torna-se bastante eficaz na obtenção das informações pretendidas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista, em investigação qualitativa, pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada combinada com outras técnicas, por exemplo, a observação participante e a análise de documentos. A entrevista é

sempre utilizada para recolher dados descritivos.

Quivy (1998) atribui em investigação um papel relevante às entrevistas exploratórias. Estas assumem o papel de revelar determinados aspetos do problema estudado, aos quais o investigador não teria chegado por si só, podendo deste modo completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras efetuadas.

Numa fase exploratória do estudo, as entrevistas exploratórias assumiram, então, um papel fulcral pelo facto de permitirem encontrar pistas de reflexão, ideias e mesmo hipóteses de trabalho.

A partir destas entrevistas, foi elaborado o instrumento de recolha de dados número três, a aplicar aos alunos. Neste instrumento, foram criadas três situações de sala de aula, retratando a personalidade das professoras e situações de sala aula ocorridas e relatadas por estas professoras, aquando das referidas entrevistas. Os textos criados foram “salpicados” de fantasia, os nomes das professoras foram alterados, de forma a obter respostas dos alunos, salvaguardando a identidade e a “não exposição” das três profissionais de ensino.

Nesta etapa exploratória tratou-se de abrir o espírito, de ouvir atentamente, e não de fazer perguntas objetivas. Foi apresentado um guião temático, através do qual se desenvolveram as entrevistas, para descobrir novas modalidades de equacionar o problema. Sem perder de vista o nosso objeto de estudo os *alunos* utilizou-se um conjunto de técnicas compatíveis com o nível etário dos alunos que se traduziram na elaboração de contos infantis, banda-desenhada e composições (com análise de conteúdo), com vista à recolha de dados sobre a história dos percursos de vida dos alunos; dos sentimentos, emoções e afetos experimentados face à personalidade das professoras e à relação-pedagógica estabelecida; ao que os alunos consideram bom/mau professor, professor afetivo, indisciplina, bom comportamento, aspetos considerados positivos e negativos, bem como as justificações para as suas respostas.

Bardin (1995,p.32) denomina a análise categorial como um tipo de análise que pretende tomar em consideração a totalidade de um texto “passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”. Para a autora é: “um método de categorias, de “gavetas” ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” .

Henry e Moscovici (cit. por Bardin, 1995, p. 28) referem que tudo o que é dito ou escrito pode ser submetido a uma análise de conteúdo. Estes autores propõem uma categorização cómoda dos métodos de análise de conteúdo, na qual se distinguem procedimentos fechados

e procedimentos exploratórios ou abertos. Relativamente a estes últimos, o autor refere que os textos exploratórios produzidos em situações particulares e correspondentes aos comportamentos que se pretendem observar, deverão ser comparados e as propriedades dos textos colocadas em evidência. Seguidamente são definidas as diferenças, semelhanças e eventuais transformações, de forma a associarem-se às características identificadas aos textos ou às suas representações e, posteriormente, interpretadas de forma a permitir uma caracterização dos comportamentos observados.

As perguntas abertas, segundo os autores Rea & Parker (2000), devem ser utilizadas com cautela e somente quando for necessário, por apresentarem algumas características:

- 1) Provocam um certo volume de informações irrelevantes;
- 2) A resposta satisfatória requer aptidão de comunicação por parte do entrevistado, provocando respostas difíceis de entender;
- 3) A análise estatística exige um certo grau de padronização dos dados;
- 4) Essas perguntas tomam mais tempo ao entrevistado, podendo causar um índice de recusa no preenchimento do questionário.

Contudo, a simplicidade dos instrumentos aplicados resultou em que nenhum dos itens referidos fosse verificado, à exceção, do trabalho exaustivo de análise de conteúdo dos dados, por parte da investigadora.

### **2.5.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas**

O Agrupamento ao qual pertence a Escola E. B situa-se numa zona periférica de Lisboa e faz parte integrante do projeto “Território Escolar de Intervenção Prioritária” (TEIP) cofinanciado pela Direção Geral da Administração Escolar.

Engloba sete estabelecimentos de ensino: dois jardins-de-infância, três escolas básicas (com jardim-de-infância); uma escola básica com primeiro e segundo ciclos e a escola sede, secundária com terceiro ciclo.

Nos últimos anos, a população escolar tem oscilado entre 2300 e 2400 alunos, distribuídos por Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Secundário (Ensino Regular e Cursos Profissionais) e Educação e Formação de Adultos que, progressivamente, tem vindo a aumentar. O Agrupamento oferece, ainda, aulas de Português para Estrangeiros, destinadas à comunidade imigrante envolvente.

A população discente tem uma origem muito diversificada, residindo, maioritariamente, nas freguesias circundantes às escolas que integram o agrupamento, em bairros recentes, destinados à classe média, zonas de habitação social e algumas áreas degradadas das antigas vilas industriais, sendo que um elevado número de alunos tem nacionalidade estrangeira, com origem em países africanos, asiáticos e no Brasil. A nível socioeconómico, predomina uma população carenciada, com grandes necessidades de apoio, e com dificuldades no acesso às condições básicas de saúde e alimentação, entre as quais se destaca o desemprego.

Entre os problemas com os quais o Agrupamento se defronta, salientam-se o abandono escolar, a assiduidade irregular, as situações de indisciplina, o aproveitamento escolar pouco satisfatório, a conflitualidade vivida fora da escola que, apesar de pontual, se reflete na vida académica e a fraca participação dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos.

Como aspetos positivos, podemos realçar o aumento da população escolar, o aumento do sucesso, a redução de incidentes disciplinares em número e grau, bem como a redução da diferença entre as classificações internas e externas.

A nível dos recursos humanos, o Agrupamento tem, desde há vários anos, um quadro docente estável, com poucos docentes contratados. O pessoal não docente pertence, também, na sua maioria ao quadro.

### **2.5.3. Caracterização do Universo de Estudo**

Espera-se, com o estudo do caso selecionado, tornar significativa esta pesquisa, tendo em conta que se trata de um estudo de caso recomendável para situações em que o universo de pesquisa é limitado e pretende estudar-se e conhecer melhor uma situação real, cujos resultados não serão utilizados para generalizações, como referimos.

O presente trabalho tem como universo de estudo uma turma que frequenta o 6º ano de escolaridade, numa escola EB do Concelho de Loures.

O universo referido, 23 alunos, é constituído por 12 raparigas (52%) e 11 rapazes (48%). A média de idades é de 12 anos, tendo o aluno mais velho 14 anos e o mais novo 11 anos.

A maioria dos alunos são de nacionalidade portuguesa, havendo um com nacionalidade brasileira, um de nacionalidade angolana e dois alunos da Guiné- Bissau.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. Apresentação e discussão dos dados

##### 3.1.1. O que é um bom professor? (instrumento de pesquisa nº 1)

*Tabela 1- Ser um bom professor para os alunos*

<b>Respostas aproximadas</b>	<b>Qt.</b>
Que ensina a brincar, divertido, faz com que as aulas não sejam uma “seca”	18
É aquele que gosta de ensinar, que nos explica como deve ser	11
Que se preocupa com os problemas dos alunos, que é amigo	11
É um professor querido, que dá carinho, que é afetivo	11
Que nos põe a trabalhar, exigente	11
É compreensivo	10
Que dá notas justas	4
Que tem imaginação e nos deixa entusiasmados	3
Faz com que os alunos gostem da disciplina	2
Que dá boas notas	2
É aquele que não fala mal dos outros professores ao pé dos alunos	1
É aquele que tem um dom especial	1
Elogia os alunos	1
É aquele que está atento	1
<b>Total</b>	<b>87</b>

*Tabela 2- Perfis / Competências do Professor (Preferidas dos alunos)*

	<b>Competência Afetiva</b>	<b>Competência Científica</b>	<b>Metodologia</b>
<b>Quantidade</b>	<b>36</b>	<b>11</b>	<b>40</b>

Figura 1- Ser um bom professor para os alunos



De acordo com a Figura 1, a opinião dos respondentes revela que 21% consideram um bom professor o que ensina a brincar, dando assim, importância à metodologia utilizada pelo professor. Existe uma homogeneidade - 13% - nas respostas dos alunos relativamente a um bom professor ser o que é amigo, o que dá carinho, o que é querido e afetivo, bem como o que é exigente e o que explica como deve ser, verificando -se a relevância da competência afetiva do professor bem como as suas competências científicas. Seguidamente, 11% consideram um bom professor o que é compreensivo. Os restantes 9%, obtidos em "outras respostas", incluem opiniões como: "o que faz com que os alunos gostem da disciplina", "aquele que não fala só aos melhores alunos", "o que dá boas notas", "que tem um dom especial", "o que elogia os alunos" e "aquele que está atento" demonstrando que a dimensão atitudinal e afetiva está presente nas preferências dos alunos no perfil do professor.

Freitas (2000) refere que o bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem um bom relacionamento com o grupo. Referenciando, afinal, a dimensão afetiva.

A repetição de algumas respostas por parte dos alunos revela, de acordo com o autor, que um bom professor é o que exige trabalho, explica como deve ser, paralelamente ao ser carinhoso, compreensivo, amigo, querido e sempre divertido.

A apresentação descontraída do professor mostra que somos todos iguais. A história bem contada, cheia de graça, a irreverência e o gesto cómico rompem as barreiras entre professor e aluno, entre aluno e conhecimento. Paradoxalmente, o cómico desperta na nossa consciência a certeza da nossa dignidade. O cómico desperta o nosso desejo de pureza, o nosso lirismo, a nossa simpatia pela condição humana. Lições de humanidade (Melo, 1994, p. 252).

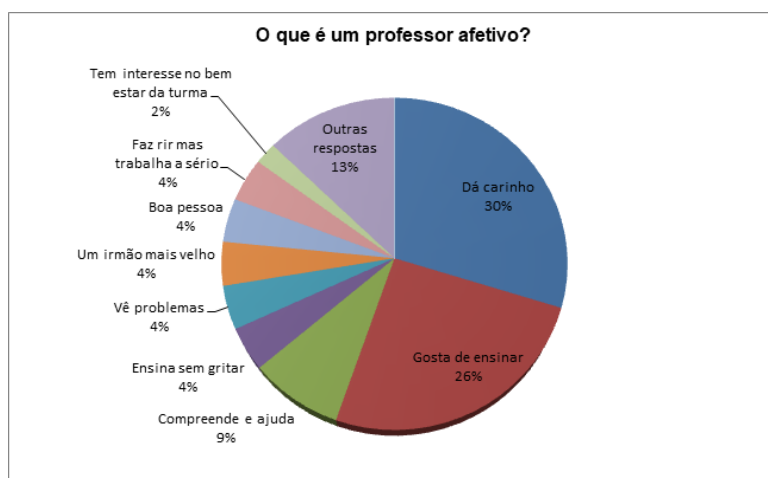


### 3.1.2. O que é um professor afetivo? (instrumento de pesquisa nº 2)

Tabela 3- Ser um professor afetivo para os alunos

Respostas aproximadas	Qt.
É uma pessoa que nos dá carinho, ternura, afeto, afeiçoado a nós, meigo, amável, maternal/paternal	14
É um professor que ensina e que brinca ao mesmo tempo, divertido, simpático	12
É um professor que gosta de ensinar, faz com que os alunos percebam	4
Nos compreende e ajuda	4
Ensina sem gritar e sem exageros	2
Que veja que somos crianças com problemas e dificuldades	2
Se for um irmão mais velho/der carinho, gostamos mais da disciplina	2
O professor afetivo é bom, é uma boa pessoa, trabalha-se melhor	2
Faz rir, mas trabalha a sério, “bacano”, faz piadas	2
Os alunos precisam de um professor afetivo para se afeiçoarem aos professores	1
É um professor que fica na escola para sempre	1
Dá carinho e lição de moral, quando é preciso	1
Tem interesse no bem-estar da turma	1
Dá carinho, mesmo àqueles que tiram a paciência a qualquer um	1
Transmite carinho e confiança para conversarmos com ele sobre os nossos problemas	1
<b>Total</b>	<b>50</b>

Figura 2- Ser um professor afetivo para os alunos



Conforme a figura 2, observa-se que 30% dos respondentes consideram um professor afetivo

aquele que dá carinho, 26% o que gosta de ensinar e é simpático e divertido, 9% o que compreende os alunos, 4% o que ensina sem gritar, 4% aquele que vê os problemas, 4% afirmam que os alunos gostam mais da disciplina se virem o professor como um irmão mais velho, 4% consideram que é afetivo quando faz rir mas trabalha a sério e 4% quando o professor é boa pessoa.

Entre as respostas consideradas “outras”, referiram que “os alunos precisam de um professor afetivo para se afeiçoarem aos professores”, “é um professor que fica na escola para sempre”, “dá carinho e lição de moral quando é preciso”, “tem interesse no bem-estar da turma”, “dá carinho mesmo àqueles que tiram a paciência a qualquer um”, “transmite carinho e confiança para conversarmos com ele sobre os nossos problemas”.

De salientar a redundância nas respostas, de repetição dos mesmos aspetos: que dá carinho, ternura, afeto, meigo, afeiçoado a nós, maternal/paternal. Os alunos associam, ainda, professor afetivo a divertido, simpático, aquele que brinca e trabalha ao mesmo tempo.

Para Freitas (2000), a competência técnica do professor passa também pela sua capacidade de manter relações positivas, isto é, a capacidade de relacionar-se afetivamente com os alunos.

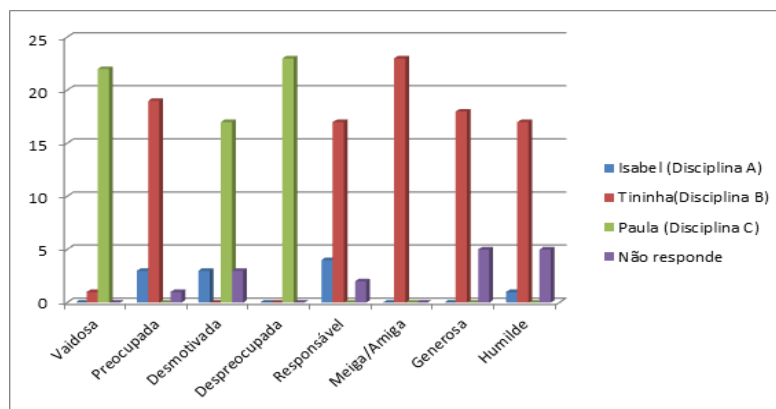
### 3.1.3. Três situações de sala de aula (instrumento de pesquisa nº 3)

#### Tema A – Caracterização das diferentes personalidades

*Tabela 4- Personalidade das professoras para os alunos*

	Isabel (Disciplina A)	Tininha (Disciplina B)	Paula (Disciplina C)	Não responde
Vaidosa	0	1	22	0
Preocupada	3	19	0	1
Desmotivada	3	0	17	3
Despreocupada	0	0	23	0
Responsável	4	17	0	2
Meiga/Amiga	0	23	0	0
Generosa	0	18	0	5
Humilde	1	17	0	5

*Figura 3 - Personalidade das professoras para os alunos*



Nenhum aluno considerou a professora Isabel vaidosa, despreocupada, meiga, amiga ou generosa; 13% consideram-na preocupada e 3% desmotivada, outros, 17% responsável e 4% humilde. Refira-se que 91% dos alunos adjetiva-a como arrogante e autoritária.

A professora Tininha é considerada meiga e amiga por 100% dos alunos, preocupada por 83%, generosa, humilde e responsável por 74%. Um aluno considerou-a vaidosa e nenhum aluno a fez corresponder a desmotivada, despreocupada, arrogante ou autoritária.

Relativamente à professora Paula, 100% dos respondentes consideraram-na despreocupada, 96% vaidosa, 74% desmotivada. Uma pequena percentagem, 9% considera-a arrogante e 4% autoritária. De salientar que nenhum respondente considerou esta professora preocupada, responsável, meiga, amiga, generosa ou humilde.

Pode entender-se das respostas deste item que todos os alunos partilham da mesma opinião, em relação à professora Tininha: amiga e meiga.

Relativamente a desmotivada, despreocupada, arrogante e autoritária, 0% dos alunos a referiram como tal.

A professora Isabel não é sentida como meiga, amiga ou generosa, porém, os alunos também não a consideram despreocupada. Embora a maioria a classifique como arrogante e autoritária, outros há que a consideram responsável, porém desmotivada. Uma pequena parte entende a professora e pensa que é humilde.

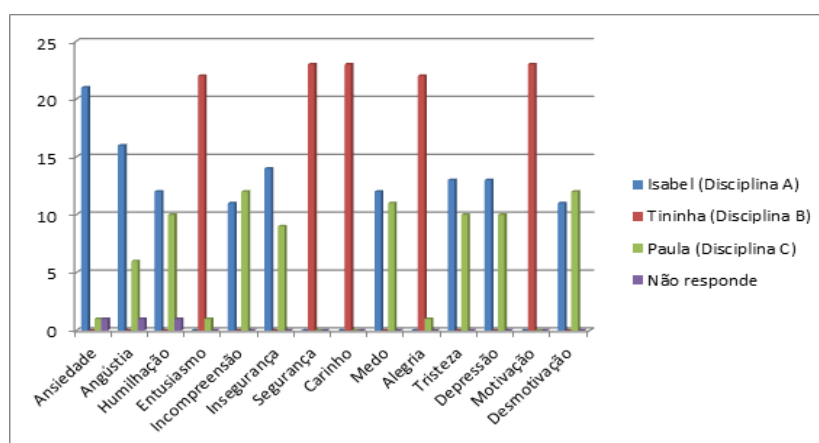
No que concerne à professora Paula, todos os alunos pensam que esta professora é despreocupada e nenhum aluno a vê como amiga, meiga, generosa, humilde e responsável.

## **TEMA B- Emoções, sentimentos e afetos experimentados pelos alunos face à personalidade das professoras**

Tabela 5- Emoções, sentimentos e afetos experimentados pelos alunos

	Isabel (Disciplina A)	Tininha (Disciplina B)	Paula (Disciplina C)	Não resp
Ansiedade	21	0	1	1
Angústia	16	0	6	1
Humilhação	12	0	10	1
Entusiasmo	0	22	1	0
Incompreensão	11	0	12	0
Insegurança	14	0	9	0
Segurança	0	23	0	0
Carinho	0	23	0	0
Medo	12	0	11	0
Alegria	0	22	1	0
Tristeza	13	0	10	0
Depressão	13	0	10	0
Motivação	0	23	0	0
Desmotivação	11	0	12	0

Figura 4- Sentimentos, emoções e afetos experimentados pelos alunos



A figura 4 apresenta os sentimentos, emoções e afetos experimentados pelos alunos na relação pedagógica estabelecida com as respectivas professoras, de acordo com as personalidades das mesmas.

No caso da professora Isabel 91% dos alunos sente ansiedade; 69% angústia; 61%

insegurança; 56% tristeza, depressão e vergonha; 47% humilhação e medo; 48% incompreensão e desmotivação; 13% sentem-se desprezados e apenas 4,3% se sentem confiantes perante esta professora. Nenhum aluno referiu sentir entusiasmo, segurança, carinho ou motivação.

Rossini (2004) refere que o preço a pagar pela repressão da afetividade por parte dos professores e das pessoas em geral é a angústia e a apatia, isentas de emoção ou até mesmo a depressão, de quem a nega e de quem não a recebe.

A professora Tininha transmite segurança, amor, carinho e motivação a 100% dos respondentes, alegria, confiança e entusiasmo a 96%. Nenhum aluno exprime sentimentos de ansiedade, angústia, humilhação, incompreensão, insegurança, medo, tristeza, depressão, desmotivação, vergonha ou desprezo face à personalidade desta professora.

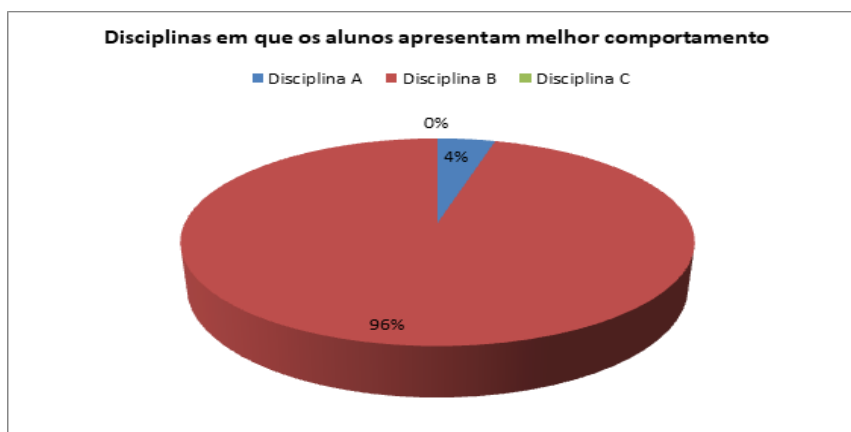
Quanto à professora Paula, 0% dos alunos sentem segurança, carinho ou confiança; 91% sentem desprezo; 52% desmotivação e incompreensão; 91% sentem-se desprezados; 48% receio; 43% humilhação, tristeza, depressão e vergonha; 39% sentem insegurança; 23% angústia e apenas 4% ansiedade, entusiasmo e alegria.

### TEMA C1-Disciplina em que os alunos apresentam melhor comportamento

*Tabela 6- Disciplina em que os alunos apresentam melhor comportamento*

Disciplina A	Disciplina B	Disciplina C
1	22	0

*Figura 5- Disciplina em que os alunos apresentam melhor comportamento*



Os dados indicados na figura 5 demonstram o comportamento dos alunos nas disciplinas em estudo. Assim, 96% dos alunos têm um bom comportamento na disciplina B. Uma minoria, 4%, revela ter bom comportamento nas aulas da disciplina A e 0% nas aulas da disciplina C.

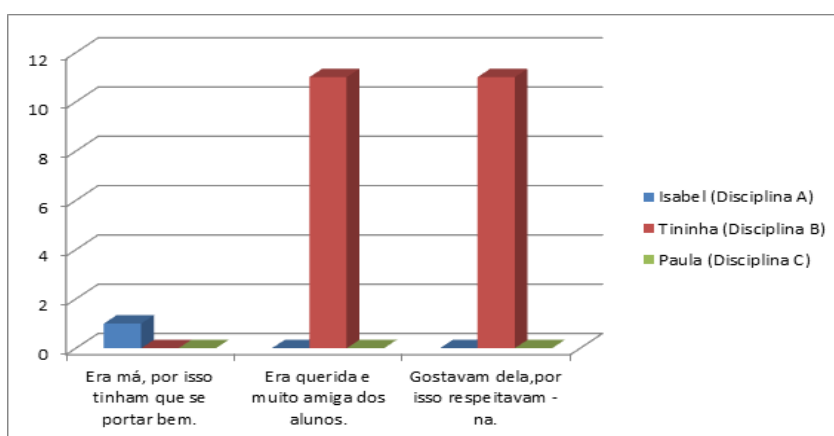
Verifica-se que os alunos têm bom comportamento nas aulas da professora que consideram meiga, amiga, responsável, generosa, humilde e preocupada. Estas aulas proporcionam entusiasmo, segurança, alegria, confiança, espaço que permite aos alunos sentirem - se acarinhados.

## TEMA C2 -Motivos apresentados pelos alunos que justificam o bom comportamento

*Tabela 7- Motivos apresentados pelos alunos que justificam o bom comportamento*

	Disciplina A	Disciplina B	Disciplina C
Era má, por isso tinham que se portar bem.	1	0	0
Era querida e muito amiga dos alunos.	0	11	0
Gostavam dela, por isso respeitavam-na.	0	11	0

*Figura 6- Motivos apresentados pelos alunos que justificam o bom comportamento*



Na figura 6 verificámos que 4% dos respondentes (1 aluno) afirmam portar-se bem nas aulas da disciplina A. Apresenta como motivo do seu bom comportamento a professora ser má.

Os alunos justificam o seu bom comportamento nas aulas da disciplina B com o facto desta professora ser querida e muito amiga. Acrescentam que gostam da professora, por isso respeitam-na.

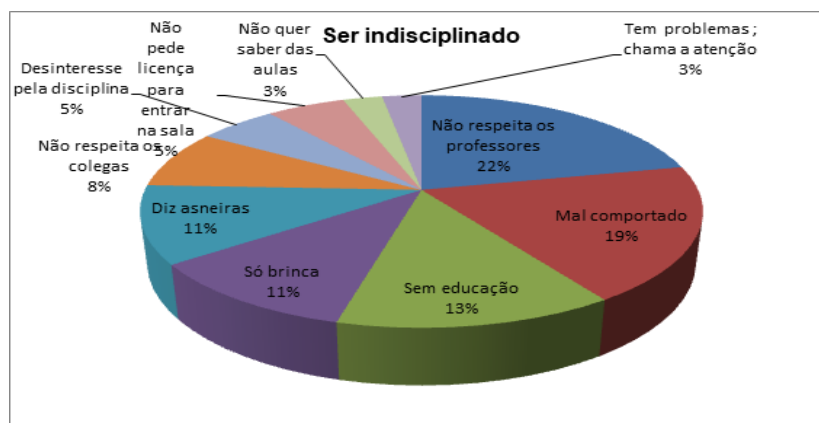
Quanto à professora da disciplina C, os alunos não apresentam justificações de bom comportamento, uma vez que este não se verifica.

## TEMA D - O que é um aluno indisciplinado? (para os alunos)

Tabela 8- Aluno Indisciplinado

Respostas aproximadas	Qt.
Não tem respeito pelos professores/Responde mal aos professores	8
Mal comportado	7
Sem educação	5
Só brinca	4
Diz asneiras	4
Não tem respeito pelos colegas que querem aprender	3
Não se interessa pela disciplina	2
Não pede licença para entrar na sala	2
Não quer saber das aulas	1
Tem problemas, por isso porta-se mal para chamar a atenção	1
<b>Total</b>	<b>37</b>

Figura 7- Aluno Indisciplinado



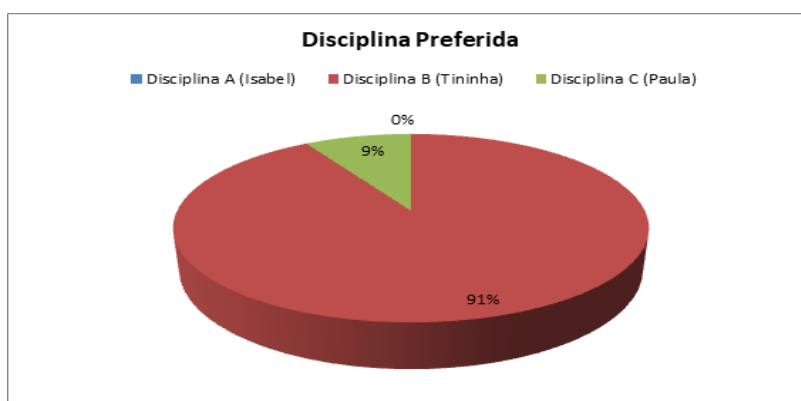
Da análise da figura 7 verifica-se que 22% dos respondentes consideram um aluno indisciplinado aquele que não tem respeito pelos professores; 19% referem que é um aluno mal comportado; 13% sem educação; 11% o que diz asneiras e só brinca; 8% o que não respeita os colegas; 5% o que não tem interesse pela disciplina e não pede licença para entrar e, por último, 3% referem que um aluno indisciplinado é aquele que não quer saber das aulas e o que tem problemas, por isso porta-se mal para chamar a atenção.

## TEMA E1 - Disciplina considerada preferida pelos alunos

Tabela 9- Disciplina preferida

Disciplina A (Isabel)	Disciplina B(Tininha)	Disciplina C(Paula)
0	21	2

Figura 8- Disciplina preferida



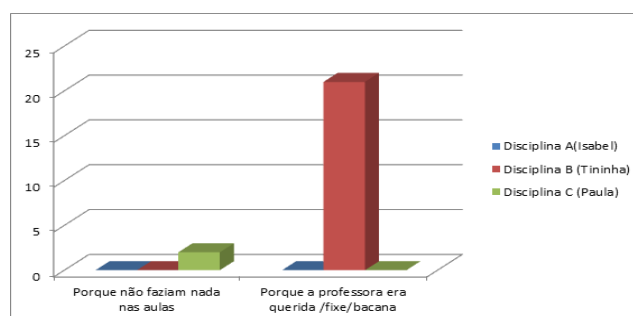
Quando questionados acerca da sua preferência por uma das três disciplinas, 91% dos respondentes afirmam gostar mais da disciplina B; 9% da disciplina C e 0% da disciplina A.

## TEMA E2 - Motivos apresentados pelos alunos que justificam o gosto pela disciplina

Tabela 10- Motivos apresentados pelos alunos que justificam o gosto pela disciplina

Motivos apresentados	Disciplina A	Disciplina B	Disciplina C
Porque não faziam nada nas aulas	0	0	2
Porque a professora era querida/fixe/bacana	0	21	0

TFigura 9- Motivos apresentados pelos alunos que justificam o gosto pela disciplina





Os 9% de respondentes que escolheram a disciplina C, apontam como motivos desta opção o facto de não fazerem nada nestas aulas. A percentagem de 91% prefere as aulas da disciplina B, referindo a professora ser “querida”, “fixe” e “bacana”.

#### TEMA F1 - Professora escolhida para pedir ajuda em caso de problema

*Tabela 11- Professora escolhida para pedir ajuda em caso de problema*

Disciplina A	Disciplina B	Disciplina C
0	23	0

*Figura 10- Professora escolhida para pedir ajuda em caso de problema*



Todos os alunos, 100%, escolheriam a professora Tininha caso tivessem um problema e precisassem de conversar.

Marmilicz (1998,p.69) refere: “O comportamento autêntico, congruente e transparente dos educadores cria nos educandos uma maior credibilidade, gerando a experiência de uma segurança pessoal” . Deste modo, os alunos vão agir com a professora com o mesmo sentimento de amor que dela recebem.

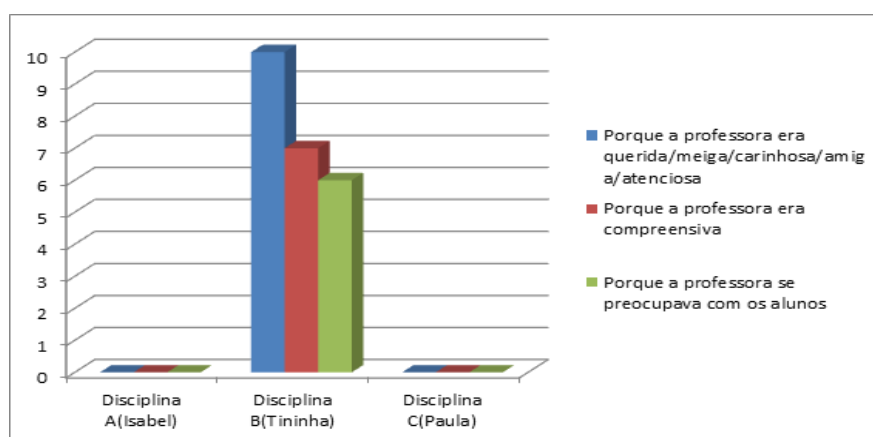
#### TEMA F2- Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha da professora

*Tabela 12- Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha da professora*

Motivos apresentados	Disciplina A (Isabel)	Disciplina B (Tininha)	Disciplina C (Paula)
Porque a professora era querida/meiga/carinhosa/a	0	10	0

miga/atenciosa			
Porque a professora era compreensiva	0	7	0
Porque a professora se preocupava com os alunos	0	6	0

Figura 11- Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha da professora



Os respondentes apresentam como motivos que justificam a escolha da professora Tinha para resolução de problema o facto de ser querida, meiga, carinhosa, amiga, atenciosa (43%); compreensiva (30%) e preocupada com os alunos (26%).

Rossini (2004) compara o ser humano a uma grande antena parabólica que capta as “ondas” do exterior e do interior também reagindo de acordo com os estímulos “percebidos”.

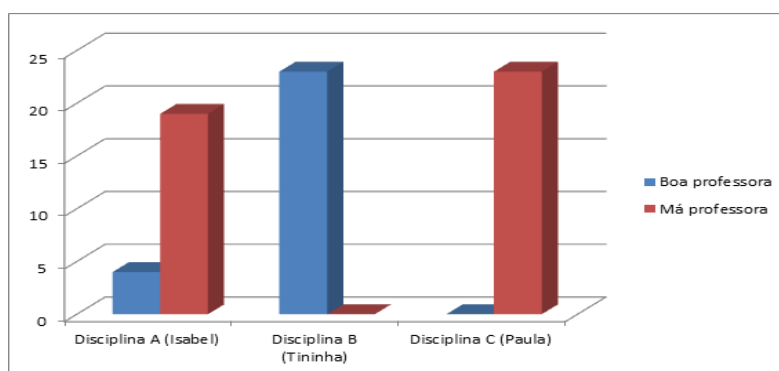
A relação afetiva estabelecida entre a professora Tinha e os seus alunos provoca neles segurança, confiança e proximidade.

### TEMA G1 - Professora considerada boa professora e /ou má professora

Tabela 13- Boa professora e/ou má professora

	Disciplina A	Disciplina B	Disciplina C
Boa professora	4	23	0
Má professora	19	0	23

Figura 12- Boa professora e/ou má professora



De acordo com a figura 11, 17% dos alunos afirmam que a professora da disciplina A é uma boa professora e 87% afirmam que é má professora.

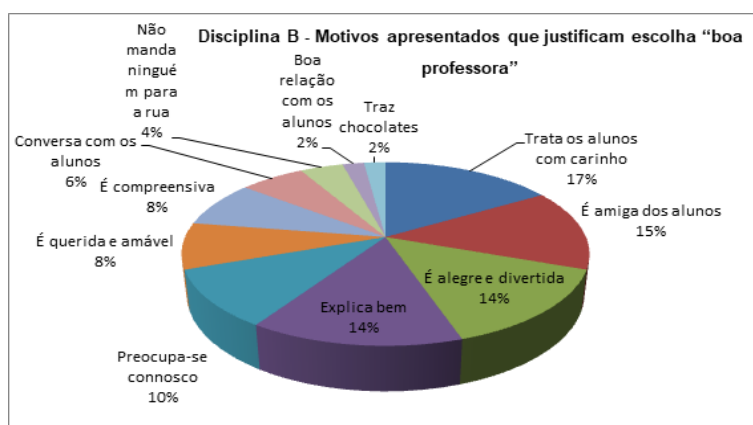
Relativamente à disciplina B, 100% dos alunos consideram a professora Tinhinha uma boa professora, ao contrário da professora da disciplina C, onde se observa que 100% dos respondentes a considera uma má professora.

## TEMA G2 - Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha “boa professora/má professora”

Tabela 14- Motivos apresentados que justificam a escolha “boa professora” Disciplina B

Respostas aproximadas	Qt.
Trata os alunos com carinho	8
É amiga dos alunos	7
É alegre e divertida	7
Explica bem	7
Preocupa-se connosco	5
É querida e amável	4
É compreensiva	4
Conversa com os alunos	3
Não manda ninguém para a rua	2
Ouvia os alunos	1
Tinha uma boa relação com os alunos	1
Trazia chocolates	1
<b>Total</b>	<b>50</b>

Figura 13- Motivos apresentados que justificam a escolha “boa professora”

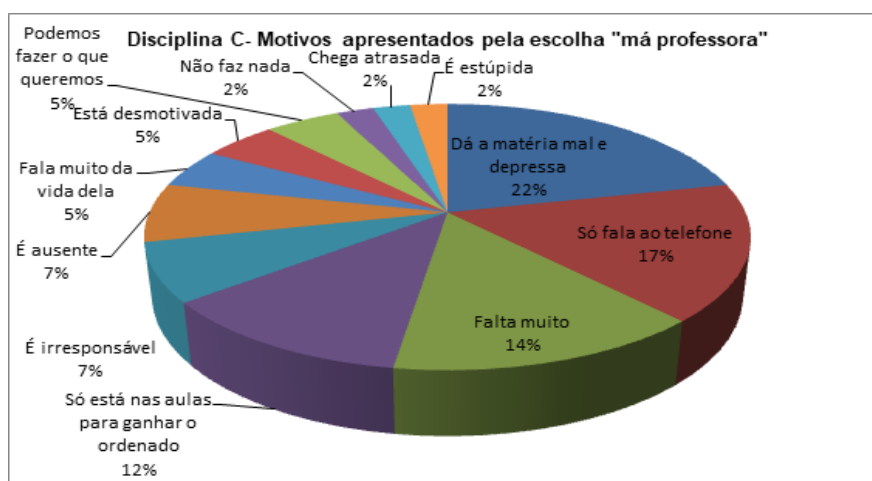


Em conformidade com a figura 13, 16% dos respondentes consideram a professora da disciplina B uma boa professora porque trata os alunos com carinho; 14% referem que é amiga, alegre, divertida e explica bem; 10% afirmam que a professora se preocupa com eles, 8% que é querida, amável e compreensiva; 4% faz referência ao facto de não mandar ninguém para a rua; 2% consideram a professora Tininha boa professora porque ouve os alunos, traz chocolates e estabelece uma boa relação com eles.

Tabela 15- Motivos apresentados que justificam a escolha “má professora” Disciplina C

Respostas aproximadas	Qt.
Dá a matéria mal e depressa	9
Só fala ao telefone	7
Falta muito	6
Só está nas aulas para ganhar o ordenado	5
É irresponsável	3
É ausente	3
Fala muito da vida dela	2
Está desmotivada	2
Podemos fazer o que queremos	2
Não faz nada	1
Chega atrasada	1
É estúpida	1
<b>Total</b>	<b>42</b>

Figura 14- Motivos apresentados que justificam a escolha "má professora"

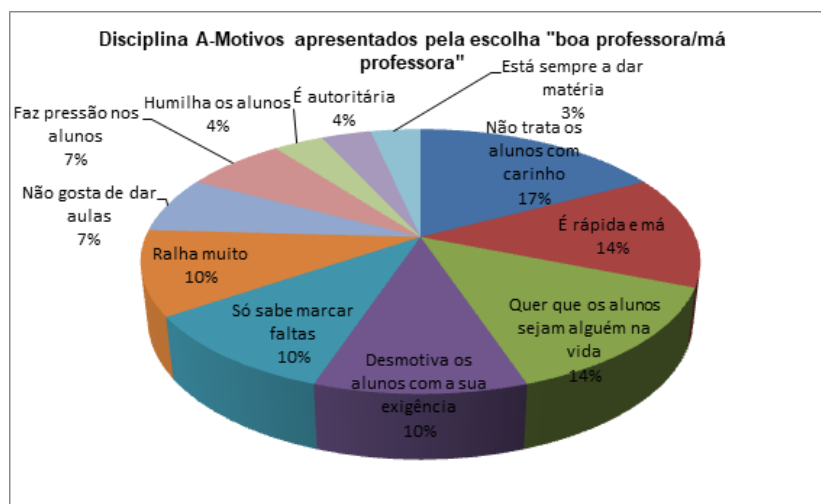


Dos 100% dos respondentes que consideram a professora da disciplina C uma má professora, 22% revelam que esta professora dá a matéria e muito depressa; 17% dizem que só fala ao telefone; 14% que falta muito; 12% referem que esta professora só está nas aulas para ganhar o ordenado; 7% consideram-na irresponsável e ausente; 5% afirmam que está desmotivada, que fala muito da vida dela e que podem fazer o que querem.

Tabela 16- Motivos apresentados que justificam a escolha boa professora/má professora" Disciplina A

Respostas aproximadas	Qt.
Não trata os alunos com carinho	5
É rápida e má	4
Quer que os alunos sejam alguém na vida	4
Desmotiva os alunos com a sua exigência	3
Só sabe marcar faltas	3
Ralha muito	3
Não gosta de dar aulas	2
Faz pressão nos alunos	2
Humilha os alunos	1
É autoritária	1
Está sempre a dar matéria	1
<b>Total</b>	<b>29</b>

Figura 15- Motivos apresentados que justificam a escolha "boa professora/má professora"- Disciplina A



Dos 87% respondentes que consideram a professora da disciplina A má professora, 17% justificam a sua escolha com o facto da professora não tratar os alunos com carinho; 14% consideram-na má e rígida; 10% afirmam que a professora desmotiva os alunos com a sua exigência, marca muitas faltas e ralha muito; 7% não gostam destas aulas e sentem-se pressionados pela professora; 4% consideram-na uma pessoa autoritária que humilha os alunos; 3% referem que a professora está sempre a dar matéria.

Salienta-se que 14% dos alunos consideram-na uma boa professora e justificam a sua opinião com o facto desta professora querer que eles sejam alguém na vida.

### TEMA H1 - Professora considerada Afetiva para os alunos

Tabela 17- Professora considerada afetiva

	Disciplina A	Disciplina B	Disciplina C
Professora afetiva	0	23	0

Figura 16- Professora considerada afetiva



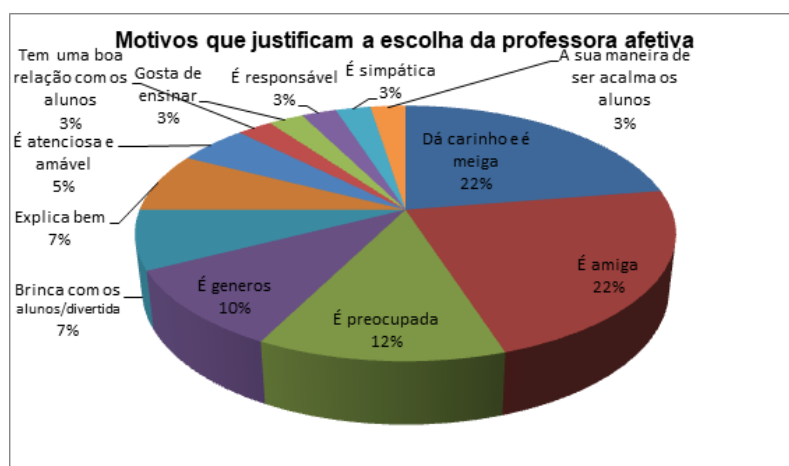
A figura 16 demonstra que 100% dos respondentes consideram a professora da disciplina B uma professora afetiva.

## TEMA H2 - Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha da “professora afetiva”

*Tabela 18- Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha da “professora afetiva”*

Respostas aproximadas	Qt.
Dá carinho e é meiga	9
É amiga	9
É preocupada	5
É generosa	4
Brinca com os alunos /divertida	3
Explica bem	3
É atenciosa e amável	2
Tem uma boa relação com os alunos	1
Gosta de ensinar	1
É responsável	1
É simpática	1
A sua maneira de ser acalma os alunos	1
total	40

*Figura 17- Motivos apresentados pelos alunos que justificam a escolha da “professora afetiva”*



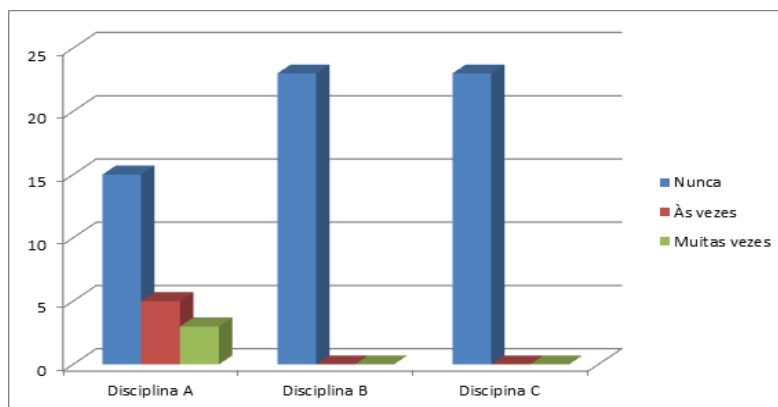
Dos 100% de respondentes que consideram a professora da disciplina B uma professora afetiva, 22% justificam a sua opinião com o facto da professora dar carinho e ser meiga; 22% afirmam que é amiga; 12% preocupada; 10% generosa; 7% acham que explica bem; 7% consideram-na divertida; 5% amável e atenciosa; 3% referem que tem uma boa relação com os alunos, gosta de ensinar, é responsável, simpática e que cativa os alunos com a sua maneira de ser.

## TEMA I- Frequência com que os alunos vão para a rua

*Tabela 19- Frequência com que os alunos vão para a rua*

	Disciplina A	Disciplina B	Disciplina C
Nunca	15	23	23
Às vezes	5	0	0
Muitas vezes	3	0	0

*Figura 18- Frequência com que os alunos vão para a rua*



Da análise da figura 17 conclui-se que na disciplina A, 65% dos alunos nunca foram para a rua; 22% foram algumas vezes e 13% muitas vezes.

Relativamente às disciplinas B e C, 100% dos respondentes afirmam nunca terem ido para a rua.



### 3.1.4. Aspetos positivos e negativos das disciplinas em estudo (instrumento de pesquisa nº4)

#### 3.1.4.1. Aspetos considerados positivos

*Tabela 20- Disciplina A*

<b>Respostas aproximadas</b>	<b>Qt.</b>
Para mim a stora não tem aspetos positivos	4
A stora lá no fundo, até gosta de nós	1
Às vezes está mansinha	1
Total	6

*Tabela 21- Disciplina B*

<b>Respostas aproximadas</b>	<b>Qt.</b>
É muito boazinha/ querida/afetiva/nossa amiga/dá carinho	7
Ensina bem	6
Nas aulas às vezes fazemos brincadeiras	5
A stora dá bem a matéria	2
Foi bom, a stora é divertida e também ensina aos maus	2
A stora faltava pouco	1
Gosto de matemática, mas estudo e não consigo subir a nota	1
É uma boa disciplina	1
É exigente e materna ao mesmo tempo	1
Sabe dar notas	1
A matéria é incentivante porque a stora é simpática	1
A stora é muito fixe	1
Nesta disciplina nunca nos portamos mal	1
Não há aspetos maus	1
Entende sempre os alunos	1
Os testes são razoáveis	1

Gosto da matéria da professora	1
Gosto das aulas, a stora é das minhas preferidas, por isso gosto de matemática	1
Total	35

Tabela 22- Disciplina C

Respostas aproximadas	Qt.
A stora é fixe	2
Estas aulas não tem aspetos positivos	2
<b>Total</b>	<b>4</b>

Figura 19- Aspetos considerados positivos



A Figura 18 representa os aspetos considerados positivos nas disciplinas em estudo.

Para as aulas da disciplina C, da professora Paula, não são apontados aspetos positivos, à excepção de 9% que consideram a professora “fixe”.

À semelhança da disciplina C, as aulas da disciplina A, da professora Isabel, apresentam poucos aspetos positivos (13%). Os alunos referem que a professora até gosta deles (“lá no fundo”), contudo a maioria afirma que esta professora não tem aspetos positivos.

Para os alunos a disciplina B (professora Tininha) apresenta 78% de aspetos positivos.

Os alunos apresentam os seguintes aspetos positivos relativamente a esta disciplina/professora: boazinha, querida, afetiva, amiga, carinhosa, ensina bem, nas aulas faz brincadeiras, dá bem a matéria, falta pouco, ensina os maus alunos. Acrescentam, com uma menor quantidade de respostas, que a professora é exigente e materna ao mesmo tempo, sabe dar notas, entende sempre os alunos. De realçar que, em algumas respostas, os alunos reforçam que, nestas aulas, nunca se portam mal, a matéria é incentivante porque a professora é simpática e que a professora é das preferidas, gostando assim desta disciplina.

### 3.1.4.2. Aspetos considerados negativos

Tabela 23- Disciplina A

Respostas aproximadas	Qt.
A stora está sempre mal - humorada	5
A professora só se interessa pelos melhores alunos	4
A stora acha que nós somos estúpidos	3
É impossível	3
Não gosto desta professora	3
Dá a matéria muito rápido e nós não entendemos nada	3
A stora é má e não gosta de nós	2
Não gosto destas aulas	2
Tiro sempre negativa e o ano passado era boa a Inglês	2
Aprendi pouca coisa	1
Não sabe dar notas	1
Detesto	1
Nunca consegui ter positiva	1
Não é simpática	1
Total	32

Tabela 24- Disciplina B

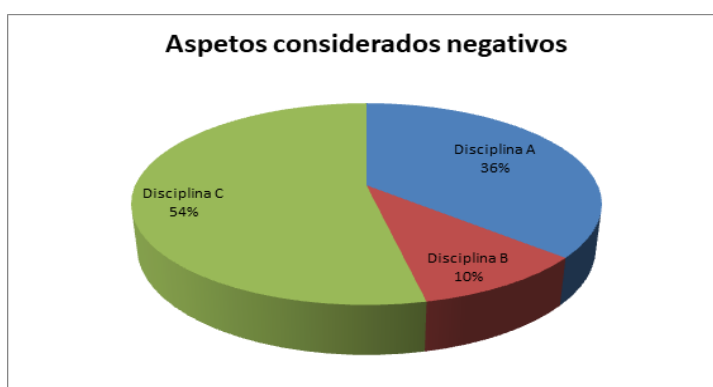
Respostas aproximadas	Qt.
A stora quando se chateia envia muitos TPC's	2
A stora não manda ninguém para a rua, só avisa	1
Nos testes a matéria está toda misturada	1
Fazemos muitos exercícios	1
A stora escreve muito no quadro	1
Quando explica não brinca um bocadinho	1
Não gosto quando a stora se zanga connosco	1

Um dia fez um teste surpresa porque nos portámos mal	1
Total	9

*Tabela 25- Disciplina C*

<b>Respostas aproximadas</b>	<b>Qt.</b>
Só lemos e fazemos cópias e exercícios	11
A stora fala da vida dela	7
A stora fala ao telemóvel	7
A stora penteia -se e maquilha -se	7
Está sempre sair da sala	5
A stora diz que não é paga para aturar pessoas burras e estúpidas	3
A stora passa a vida a falta	2
A stora arma -se	2
A stora não sabe ser uma stora como deve ser	1
Quando as aulas não são uma seca tiramos dúvidas sobre o que poderá acontecer	1
É impossível	1
É irritante	1
Total	47

*Figura 20- Aspetos considerados negativos*



Os respondentes consideram que a disciplina C apresenta 54% de aspetos negativos, 36% na disciplina A e 10% na disciplina B.

Relativamente à disciplina C, nesta percentagem de aspetos negativos incluem-se os alunos só lerem, fazerem cópias e exercícios; a professora falar ao telemóvel e da vida pessoal; a professora aproveitar as aulas para se pentear e maquilhar; estar sempre a sair da sala; a professora referir “não ser paga para aturar pessoas estúpidas e burras”; faltar muito; ser má; não ser uma professora como “deve ser”; irritar os alunos.

Os motivos apresentados como negativos na disciplina A(36%) são: o mau humor da professora; o interesse por alguns alunos; achar que os alunos são estúpidos; ser impossível; dar a matéria muito rápido; a professora ser má e não gostar dos alunos; tirarem negativa, este ano, e no ano passado serem bons alunos; aprenderem pouco; nunca conseguirem ter positiva e não ser simpática.

Por último, relativamente à disciplina B, os alunos apontam uma percentagem de 10% de aspetos negativos, a saber: a professora enviar muitos trabalhos de casa, quando os alunos a chateiam; a professora não pôr ninguém na rua, apenas avisar; misturar a matéria, nos testes; fazer muitos exercícios; escrever muito no quadro; quando explica a matéria não brincar um bocadinho; ter feito um teste surpresa quando a turma se portou mal.

É de considerar o carácter paradoxal dos aspetos negativos da professora de Disciplina B; por um lado, do ponto de vista relacional (afetivo) estes são considerados negativos, por outro, no sentido pedagógico-didático podem assumir uma dimensão que contribui para a aprendizagem.

### **3.2. Cruzamento entre variáveis:**

#### **Disciplina A - Professora Isabel**

Verifica-se que a professora da disciplina A (Isabel) é considerada arrogante e autoritária. Nenhum aluno a refere como amiga (Tema A). Esta professora provoca em 91% dos alunos ansiedade; 69% angústia; 56% tristeza, depressão e vergonha; 41% humilhação, incompreensão e desmotivação; 13% sentem-se desprezados (Tema B).

A análise da figura 5, disciplina em que os alunos apresentam melhor comportamento, revela que uma minoria, 4%, afirma ter bom comportamento a esta disciplina. Estes 4% que representam um aluno, afirmam portar-se bem porque a professora é má.

Quando questionados acerca do gosto por esta disciplina (Tema E), nenhum aluno referiu

gostar da mesma.

De acordo com o Tema G1, 87% dos alunos considera esta professora uma má professora, por não tratar os alunos com carinho, ser rígida e desmotivar os alunos com a sua exigência. Alguns alunos (10%) afirmam que esta professora marca muitas faltas. Este facto pode ser observado ao analisarmos a figura 17, onde se verifica que 35% dos alunos já foram para a rua a esta disciplina.

No Tema H1 verifica-se que nenhum aluno considerou esta professora uma professora afetiva e nenhum aluno a escolheria para resolução de um problema particular (Tema F1).

Quando questionados acerca dos aspetos positivos e negativos nesta disciplina, 36% dos respondentes consideram ter aspetos negativos, tais como: o mau humor da professora, o interesse por alguns alunos e achar que os alunos são estúpidos, dar a matéria muito rápido, a professora ser má e não gostar dos alunos.

Não são referidos aspetos positivos à exceção de um aluno que refere: “lá no fundo a professora até gosta de nós”.

### **Disciplina B - Professora Tininha**

De acordo com o tema A, personalidade das professoras, 100% dos respondentes consideram esta professora meiga e amiga; 83% generosa e humilde; 74% responsável.

Esta professora transmite aos alunos, conforme figura 4, segurança, carinho e motivação a 100% dos respondentes; 96% alegria, confiança e entusiasmo.

De acordo com o tema C e da análise da figura 5, disciplina em que os alunos apresentam melhor comportamento, verifica-se que 96% dos alunos têm um bom comportamento nas aulas da professora que consideram meiga, amiga, responsável, generosa, humilde e preocupada. Estas aulas proporcionam entusiasmo, segurança, alegria e confiança, um espaço que permite aos alunos sentirem-se acarinhados.

Os alunos justificam o seu bom comportamento, nestas aulas, com o facto da professora ser querida, muito amiga e gostarem dela, por isso a respeitarem.

Relativamente à disciplina preferida, tema E, a análise da figura 8 revela que 91% dos alunos prefere a disciplina B, apresentando como motivo da sua preferência o facto da professora ser “querida”, “fixe” e “bacana”.

De salientar que estas características adicionadas a ser meiga, carinhosa, amiga, atenciosa,

compreensiva e preocupada com os alunos, conforme figura 9, são mencionadas pelos respondentes como o motivo da escolha desta professora para a resolução de um problema.

Quanto ao tema G1, 100% dos alunos considerou a professora da disciplina B uma boa professora (figura 11) e referem, além dos motivos apresentados em F2, o facto da professora ser alegre e divertida, conversar com os alunos, ouvi-los, não mandar ninguém para a rua e explicar bem.

A análise da figura 15, professora considerada afetiva, demonstra que 100% dos respondentes consideram a esta professora uma professora afetiva e apresentam os seguintes motivos que justificam a escolha: dar carinho, ser meiga e amiga (22%); preocupada (12%); generosa (10%); divertida (7%); amável e atenciosa (5%); ter uma boa relação com os alunos, gostar de ensinar, ser responsável, simpática e cativar os alunos com a sua maneira de ser (3%).

Relativamente ao tema I, frequência com que os alunos vão para a rua, observa-se, na figura 17, que 100% referem nunca ter sido colocados na rua.

No que concerne aos aspetos positivos e negativos, figura 18, 78% dos alunos referiram aspetos positivos a esta disciplina. Consideram a professora boazinha, querida, afetiva, amiga, carinhosa, que ensina bem, que brinca nas aulas, dá bem a matéria, falta pouco e ensina os maus alunos. Consideram a professora exigente e materna em simultâneo, justa a dar notas e compreensiva. Os alunos que referiram portar-se bem, nestas aulas, explicaram que o facto de a professora ser simpática e ser das favoritas, fazia-os gostar desta disciplina.

Dos aspetos negativos referidos, 10% dos alunos mencionaram: enviar muitos trabalhos de casa, fazer muitos exercícios, escrever muito no quadro, quando explica a matéria não brincar e fazer testes surpresa quando os alunos se portam mal. De salientar que estes aspetos no sentido pedagógico-didático podem assumir uma dimensão que contribui para a aprendizagem, como referido anteriormente.

### **Disciplina C**

Todos os respondentes consideram a professora da disciplina C despreocupada, 96% vaidosa, 74% desmotivada. Nenhum aluno a considera preocupada, responsável, meiga, amiga, generosa e humilde (Tema A).

Esta professora, conforme observado na figura 4, não transmite segurança, confiança ou carinho a nenhum aluno, 91% dos alunos sentem-se desprezados, 52% desmotivados e incompreendidos, 48% com medo, 43% sentem-se humilhados, tristes, com vergonha e



deprimidos, 39% sentem insegurança e 23% angústia.

Nenhum aluno referiu apresentar um bom comportamento a esta disciplina (Figura 5).

Quando questionados acerca da disciplina preferida, 9% dos alunos referiram a disciplina C, justificando a sua escolha com o facto de não fazerem nada nas aulas.

A figura 9, professora escolhida para resolução de problemas, revela que nenhum aluno optaria por esta professora, em caso de necessidade; 100% dos alunos considerou esta professora uma má professora, conforme a figura 11.

Quando questionados sobre os motivos da sua escolha, 11% referem que a professora explica mal, 17% que fala muito ao telefone, 12% que falta muito e está nas aulas, apenas para ganhar o ordenado, 7% irresponsável e ausente, 5% estar desmotivada e falar muito da sua vida pessoal.

Relativamente aos aspetos positivos desta disciplina, 9% afirmaram existirem e 54% referiram a existência de aspetos negativos, a saber: os alunos estarem sempre a fazer cópias, a professora falar ao telemóvel e da vida pessoal, maquilhar-se nas aulas, estar constantemente a sair da sala, dizer que não é paga para aturar pessoas estúpidas, faltar muito, ser má e irritar os alunos.

#### **4. Discussão dos resultados (Conclusões)**

Considerando que a representação social nasce do meio em que o indivíduo se insere, a partir de códigos de interpretação gizados no interior de cada um, e que a afetividade é responsável pela relação que este mesmo indivíduo estabelece com a vida, bem como conhecer as representações acerca da dimensão afetiva na relação pedagógica constituíram o grande objetivo desta investigação.

Da análise e interpretação dos dados pudemos extrair as seguintes conclusões:

A professora da disciplina C (despreocupada, vaidosa e desmotivada) gera nos alunos sentimentos e emoções negativos, tais como: desprezo, desmotivação, incompreensão, receio, humilhação, tristeza, vergonha, depressão, insegurança e nervosismo.

Embora, nesta disciplina, não se verifiquem participações disciplinares e os resultados apresentados, no final do primeiro período, sejam bastante satisfatórios (apenas uma negativa), os alunos consideram esta professora, má professora, nada afetiva, e não sentem confiança para a procurarem em caso de problema. Uma vez que tanto a retenção de alunos

como as participações disciplinares, envolvem burocracias trabalhosas, depreendemos, com base nos dados fornecidos pelos alunos, a existência de alguma “permissividade conveniente”, por parte desta professora.

No que diz respeito a esta professora, os alunos têm uma representação negativa devido ao facto de a afetividade não constituir o centro da relação pedagógica.

Relativamente à personalidade da professora da disciplina A (arrogante e autoritária) gera nos alunos sentimentos e emoções negativas (nervosismo, irritação, tristeza, depressão, vergonha, humilhação, incompreensão, desmotivação e desprezo.) Os alunos referem não gostar desta disciplina e terem comportamentos desadequados na sala de aula. Registam-se 65% de faltas disciplinares e as respetivas participações.

Os resultados obtidos a esta disciplina são considerados pouco satisfatórios, uma vez que se verificam 43% de negativas, um aumento de 26% em relação ao ano anterior, conforme dados fornecidos pela Diretora de Turma.

Os alunos consideram a professora da disciplina A má professora e, porque não gostam dela, não têm confiança e nunca a escolheriam como confidente, tendo em vista a resolução dos seus problemas.

Verifica-se que esta professora não centra a relação na afetividade, levando os alunos a terem representações negativas acerca da afetividade.

Quanto à personalidade da professora da disciplina B (meiga, amiga, generosa e responsável) gera nos alunos sentimentos positivos como segurança, carinho, motivação, alegria, confiança e entusiasmo.

Os alunos referem ter um bom comportamento, nesta disciplina, e não se verificam participações disciplinares, ao longo de todo o primeiro período (bem como no que pudemos verificar dos dados do ano letivo anterior). Os alunos justificam este bom comportamento, com as qualidades da professora, tanto enquanto profissional competente, como enquanto ser humano: amigo, querido e atento.

Verifica-se que a disciplina B é a disciplina preferida para 91% dos alunos, o que parece ser paradoxal, tendo em conta os resultados desastrosos a nível nacional nesta área. De facto, estes resultados revelam, efetivamente, no Estudo de Caso efetuado, que os bons resultados obtidos na disciplina B se prendem com a conjunção entre duas variáveis essenciais: a competência da professora e a relação afetiva e motivadora que mantém com estes alunos.

O facto de estes alunos apreciarem esta disciplina está associado, tal como o bom comportamento, à qualidade das relações humanas que esta professora estabelece com os seus alunos. Pelas suas características afetivas e motivadoras é considerada uma boa professora, afetiva, em quem depositam confiança para conversarem sobre um eventual problema.

Referem ainda que esta professora é alegre, divertida, amável, atenciosa, amiga, preocupada, sabe ouvir e explica bem a matéria.

Verificam-se 26% de negativas, uma situação de equilíbrio entre as disciplinas A e C.

Os aspetos negativos na disciplina B, referidos pelos alunos, estão associados à exigência da professora em relação aos conteúdos programáticos e às tarefas escolares que, como referido anteriormente, podem assumir uma dimensão que contribui para a aprendizagem.

Podemos assim concluir, com base nestes resultados, que a professora da disciplina B está consciente de que:

- A criança ao desenvolver-se psicologicamente, nomeadamente no estágio das operações concretas, vai nutrir-se de emoções e sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia, projetando-se naquilo que poderá vir a ser;

- Na interação educativa, o comportamento do educador assume uma grande importância no desenvolvimento da personalidade dos alunos;

- A criança necessita de um encontro positivo, com vista a um desenvolvimento saudável.

A professora da disciplina B revela inteligência emocional, por possuir as características inerentes a este tipo de inteligência (autoconsciência, tomada de decisão pessoal, sabe lidar com sentimentos e tensão, usa de empatia, sabe comunicar, intuição, aceitação, responsabilidade pessoal, assertividade, dinâmica de grupo e solução de conflitos).

É a qualidade das relações humanas que esta professora estabelece com os seus alunos e a relação de carácter apaixonante que se faz sentir nas suas aulas, que lhe dá um cariz significativo e bem sucedido, enquanto profissional e enquanto pessoa. Esta professora sabe que:

- Educar é criar laços de solidariedade;
- Ser professor é ser orientador e dinamizador;

- A carga afetiva é o catalisador da aprendizagem;
- Através deste jogo de sedução, os alunos, além de memorizarem, interiorizam, ou seja, humanizam a inteligência;
- Utilizar os aspetos afetivos para promover os cognitivos.

Verifica-se que esta professora utiliza a pedagogia afetiva como tentativa de chegar o mais próximo possível aos seus educandos, e que estabelece uma relação afetiva com os alunos, como ser humano que participa no desenvolvimento afetivo destes seres em construção.

A professora da disciplina B é uma professora afetiva por se mostrar humana, próxima, afetuosa, segura, aberta ao diálogo, confiante, atenta às necessidades, prestável, por desenvolver estratégias dinâmicas e criativas, tentando associar os conteúdos programáticos à realidade do aluno; em suma, por provocar encontros e trocas afetivas.

Naturalmente que, com a investigação realizada, não pretendemos extrair conclusões que possam ser universalizadas, tão pouco afirmar peremptoriamente que a dimensão afetiva na relação pedagógica constitui a solução para todos os problemas, mesmo de abandono e insucesso escolar. Todavia, os dados recolhidos e o respetivo tratamento permitiram extrair algumas conclusões, aplicadas, exclusivamente, ao caso estudado. A verdade é que sempre nos preocupámos com a questão relacional, sempre nos questionámos sobre as razões que levam determinados professores a ter uma relação tão distante com os seus alunos e a nossa experiência revela-nos que a afetividade pode ser um dos segredos para o sucesso dos alunos, sobretudo nos níveis etários sobre os quais incidiu o nosso estudo.

Considera-se, assim, que a hipótese que formulámos se verificou no caso que estudámos, de acordo com os instrumentos metodológicos utilizados. Os alunos de uma turma do 6º ano de uma Escola do Concelho de Loures têm, efetivamente, uma representação positiva relativamente à questão da afetividade no âmbito da relação pedagógica influenciados pelas atitudes e comportamentos do professor. Gostam das matérias, aprendem com mais facilidade, têm sucesso escolar e têm melhor comportamento.

Verifica-se ainda, e à luz dos objetivos específicos que:

- A presença da afetividade na relação pedagógica contribui para o desenvolvimento psicológico, afetivo e cognitivo dos educandos.
- Um professor motivador desenvolve no aluno o gosto pela disciplina.
- Um professor afetivo/motivador confronta-se com menos problemas de indisciplina.

## CONCLUSÃO

De facto, as atitudes do professor, como modelo de adulto, são decisivas para o desenvolvimento dos alunos e, sobretudo, do seu equilíbrio psico-afetivo que se reflete nas aprendizagens. Efetivamente, a relação professor-aluno-professor marca, de forma positiva ou negativa, a ideia que o aluno tem de si próprio e a crença ou descrença nas suas capacidades. O ensino virado para a transmissão de conhecimentos é mais culpabilizador do que estimulador, uma vez que não permite a construção da autoconfiança e auto-estima por parte dos alunos. Neste sentido, os alunos quando sentem sinais repetidos de depreciação entram num caminho de insegurança e incerteza abrindo, assim, as portas ao insucesso. Do nosso ponto de vista, a única atitude a ter perante uma criança que fracassa é proporcionar-lhe os meios para que experimente situações de sucesso; e a dimensão afetiva na relação pedagógica é, com certeza, um dos meios mais eficazes para a construção do sucesso.

O insucesso escolar, a indisciplina, a falta de motivação para a aprendizagem, as reformas educativas recentemente implantadas, são motivo de preocupação para os professores da atualidade.

É urgente, segundo a nossa perspetiva, construir uma nova gramática da escola, uma vez que a Escola que temos, quer em termos organizativos, quer em termos pedagógicos, é a mesma desde meados do século XX. Para isso, é preciso revolucionar o ensino, abalar os pilares do conservadorismo educativo, trazer os interesses dos alunos para dentro da sala de aula, ensinar em tempo real, aqui e agora!

Torna-se necessário que estas reformas sejam efetuadas dentro da sala de aula para que, enquanto “sacerdotes da inteligência”, “façamos os nossos alunos sair da sua condição de espectadores passivos, ensinando-os simplesmente a Ser”.

Não basta que as reformas sejam feitas no interior da sala de aula, são necessárias novas políticas educativas que não tenham um carácter economicista e que não tenham como objetivo a eficácia e uma Nova Escola, na sua orgânica e nas suas relações.

Os problemas da Escola são os problemas da sociedade. No entanto, esta instituição não está preparada para lhes dar resposta e, muito menos, para os resolver. Não se pede ao médico que resolva os problemas da família, mas que administre as terapias adequadas à doença; pede-se ao professor que resolva os problemas que dizem respeito ao psicólogo, ao médico, ao sociólogo, à família e também os que dizem respeito à Escola!

Está nas nossas mãos ensinar os alunos a tomarem consciência de quem são, das suas

potencialidades e dons, ao mesmo tempo que são transmitidos conteúdos programáticos.

Constatámos, assim, que a pedagogia afetiva, ainda que não possa apresentar-se como “o caminho”, constitui “um caminho” capaz de abalar os pilares do conservadorismo educativo, capaz de contribuir para a formação de uma sociedade menos superficial, com mais conteúdo, mais transparente e, conseqüentemente, mais feliz!

Embora esta investigação seja válida, apenas para o universo em estudo, concluímos que a Pedagogia Afetiva constitui um norte para a superação dos limites humanos exigidos pela docência e estendemos o convite a todos os interessados, a investigarem sobre esta temática, a fim de conhecermos mais amplamente se os aspetos levantados convergem ou divergem nas diferentes unidades.

Estamos certos de que é a soma das diferentes realidades independentes que constituirá um Todo Afetivo!

## BIBLIOGRAFIA

- AIRES, M. Luís (2010). **“Disciplina na sala de aulas, um guia de boas práticas”**, Edições Sílabo.
- AIRES, M. Luís (2011). **“19 Argumentos para reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa”**, Edições Sílabo.
- ALMEIDA, A.R.S. (1999). **“A emoção em sala de aula,”** Campinas: Papyrus.
- BARATA, M. (2002). **“A relação pedagógica e o desenvolvimento da inteligência emocional na adolescência”**, Dissertação de Mestrado. Covilhã: UBI
- BARROSO, J. (1995). **“Organização pedagógica e disciplina escolar – uma abordagem sóciohistórica”**, Revista Colóquio, Educação e Sociedade
- BARROSO, J. (2001), **“Disciplinas e violências na escola”**, *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- BERLO, D. (1985). **“O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática”**, São Paulo: Edições Martins Fontes.
- BORDERIE, R. (1994). **“Poderá falar-se de comunicação educativa?”**, Colóquio Educação e Sociedade, 5, pp. 31-85. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARITA, A. & Fernandes, G. (1997). **“Indisciplina na sala de aula – como prevenir? Como remediar?”**, Lisboa: Editorial Presença.
- CARITA, A. & Fernandes, G. (2002). **“Indisciplina na sala de aula”** Porto Editora.
- CODO, W. (1999). **“Educação, Carinho e Trabalho”**, Petrópolis: Editora Vozes.
- CORREIA, J.A. & Matos, M. (2001). **“Da crise da escola ao escolacentrismo”**, In S.R. Stoer, L.
- CORTESÃO & J. A. Correia (Org.). **“Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise”**, (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L. (2000). **“Ser professor: um ofício em risco de extinção?”**, Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, A. (1997). **“Pedagogia da presença: da solidão ao encontro”**, Belo Horizonte: Modus Faciendi.
- COSTA, D. Luís (1997). **“Culturas e Escola : A Sociologia da Educação na Formação de Professores”**, Lisboa, Livros Horizonte.

- COSTA, A. & Vale, D. (1998). A violência nas escolas. Lisboa: IIE.
- CUNHA, M.I. (1988). **“A prática pedagógica do bom professor”**, Tese de doutoramento. Campinas: Faculdade de Educação Unicamp.
- CURTO, P.M. (1998). **“A escola e a indisciplina”**, Porto: Porto Editora.
- DOMINGUES, I. (1995). **“Controlo disciplinar na escola: processos e práticas”**, Porto: Texto Editora.
- ESTRELA, M.<sup>a</sup> Teresa (2001), **“A investigação sobre a indisciplina em contexto escolar em Portugal”**, Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI *Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- ESTRELA, M.T. (2002). **“Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula”**, Porto: Porto Editora.
- FACCI, N. (2004). **“Escola – relações de prazer e desconforto: função pedagógica do afecto nas relações educativas”**, Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- FERREIRA-ALVES, José e Gonçalves, Óscar. (2001). ***Educação Narrativa do Professor***. Quarteto Editora, Coimbra.
- FONTANA, R.A.C. (2000). **“Como nos tornámos professores?”**, Belo Horizonte: Autêntica.
- FREIRE, P. (1996). **“Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa”**, São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1998). **“Poder, Desejo e Memórias da Libertação”**, Porto Alegre: Artmed.
- GONÇALVES, J.A. & Gonçalves, M.J. (2001). **“Disciplina e indisciplina na sala de aula: perspectivas de professores de 1º ciclo em início de carreira. Violência e indisciplina na escola”**, Livro do colóquio, 11, Colóquio Afirse, Lisboa: FPCE/UL.
- HARGREAVES, A. (1998). **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós -moderna**. Alfragide: Mcgraw- Hill.
- JACQUES, F. (1992). **“Différence et subjectivité”**, Paris: Editions Aubier Montaigne.
- LAJES, Maria Alcina Almeida. (2000). **“A Escola à Luz da Sociedade Fragmentada”** in ***Diversidade e Diferenciação*** - actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF.
- LIMA, J. (2002) . **As culturas colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora.



- LOPES, J. (1998). **“Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico”**, Revista Portuguesa de Educação. XI, nº 2.
- LUHMANN, N. (1992). **“A improbabilidade da comunicação”**, Lisboa: Veja.
- MARCHAND, M. (1985). **“A afetividade do educador”** São Paulo: Summus.
- MORGADO, J. (2001). **“A relação pedagógica”**, Editorial Presença.
- MORGADO, J. (2004). **“Qualidade na Educação. Um desafio para os professores”**, Editorial Presença.
- NÓVOA, António (2011). **“Para uma análise das instituições escolares”** in *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote.
- PIRES, M. F. A. (2000), **“Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar”**, em Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, Braga, Instituto Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- POSTIC, M. (1990). **“A relação pedagógica”**, Coimbra: Coimbra Ed.
- RIOS, T. (2000). **“Compreender e ensinar – por uma docência de melhor qualidade”**, São Paulo: Cortez.
- ROGERS, C. (1985). **“Tornar-se Pessoa”**, (7ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- ROSSINI, M. (2004). **Pedagogia afetiva**. Petrópolis: Vozes.
- ROLDÃO, M.C., Mesquita, E. (2017). **“Formação inicial de professores, A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha”**, Edições Sílabo.
- SAMPAIO, Daniel (1997). **“Indisciplina: um signo geracional?”**. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, nº 6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SEBASTIÃO, J., T. Seabra, M. G. Alves, D. Tavares, J. M. Martins, e M. J. Portas (1999), **“A produção da violência na escola”**, *Revista da ESES*, Santarém.
- VASCONCELOS, S. (1997). **“Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana”**, Porto: Porto Editora.
- VEIGA, F. H. (2001), **“Indisciplina, violência e formação de professores”**, *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL

## APÊNDICES

## **GUIÃO DE ENTREVISTA A PROFESSOR**

### **DADOS PESSOAIS**

Género \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_ Anos de serviço \_\_\_\_\_ Habilitações \_\_\_\_\_

1. Como caracteriza a turma em termos de rendimento académico e comportamento?
2. Como caracteriza a sua relação com os alunos?
3. Como caracteriza a relação entre os alunos da turma?
4. Relativamente ao comportamento dos seus alunos, existem situações de indisciplina na sua aula?
5. O que acha que está na base dessas situações?
6. Como as interpreta?
7. Com que frequência acontecem?
8. Como reage a essas situações?
9. Que regras existem na sua escola? Quem as definiu?
10. E que regras existem na sua sala de aula? Pode enunciar as mais importantes? Pode dar alguns exemplos? Quem as definiu? Quando? (levantar o dedo para falar, não levantar do lugar sem pedir autorização ao professor...)
11. Como e quando faz apelo a essas regras? Como são usadas?
12. Pode descrever a rotina diária da turma na sua aula?
13. Que procedimentos adota para a entrada e saída da sala de aula? (especifique)
14. Que estratégias utiliza para motivar a turma ao longo das suas aulas?
15. Que comportamentos podem os professores adotar para prevenir a indisciplina?
16. O que acha que os professores poderiam fazer /sugerir para conseguir um ambiente de aula melhor?

*A dimensão das atitudes do professor na relação pedagógica*

## INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº 1

Tomás, Abel, Laura, Eva e Simão andam no 6º ano e conversam sobre “o que é um bom professor”.



Eva responde de imediato...



Fim

“ O QUE É UM BOM PROFESSOR”.

[illegible]

## INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº 2

Lê atentamente as definições que se seguem.

**Afeto**, *s.m.* Sentimento de inclinação para alguém; simpatia; amizade; amor; paixão;  
*adj.* Dedicado; afeiçoado.

**Afetividade**, *s.f.* Qualidade do que é afetivo; faculdade afetiva; conjunto dos fenômenos afetivos; capacidade de ter emoções e sentimentos.

**Afetivo**, *adj.* Relativo a afeto; em que há afeto; afetuoso.

**Afetoso**, *adj.* Que tem ou mostra afeto; meigo; carinhoso; terno; afável.

1. Escreve agora uma “pequena composição” intitulada “**Para mim um professor afetivo é...**”.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº 3

### Texto 1

Abel não parava de refilar com a professora.

- Que seca! - dizia ele. Os colegas riam-se; o Tomás, lá atrás, ia “mandando umas bocas” que faziam daquela aula um reboiço ou um quartel militar.

A professora, já tinha uma certa idade. Chamava-se **Isabel**. Não era de muitos sorrisos e utilizava o método tradicional com as turmas. Gostava que aprendessem para serem alguém na vida – pensava ela. Gostava deles, à sua maneira...

Eva e Laura estavam atentas porque queriam ter boas notas, por vezes, achavam que os rapazes exageravam, mas o seu lado de “crianças rebeldes”, fazia as entender os amigos.

Abel era um aluno com problemas, vivia com a avó porque os seus pais haviam emigrado.

Certo dia, entrou na sala, bastante atrasado, sem pedir licença.

A professora disse-lhe:

- Menino, isso são maneiras de entrar numa sala de aula? Interromper uma aula que já está a decorrer há bastante tempo e nem licença pede para entrar?

Abel começou a refilar e a professora Isabel pô-lo na rua com falta disciplinar.

Assim eram as aulas da professora Isabel!

## Texto 2

A professora **Tininha** tinha imensas aulas com a turma de Abel e Eva. A professora Tininha era bonita, simples, meiga e amiga dos seus alunos. Tinha dois filhotes pequenos. Gostava de ensinar e os alunos gostavam dela. Às vezes trazia chocolates. Trabalhava bastante com os alunos.

- LOL! LOL! - Ria o Tomás, sempre no fundo da sala.

- Qual é a piada, menino Tomás? Pareces tonto!

Os amigos riam-se e a aula continuava. Abel ia atirando papéis e o Francisco interrompia, algumas vezes, com os seus comentários humorísticos. A professora Tininha mandava-o sair por uns minutos e depois ia buscá-lo lá fora! Dava-lhes um valente raspanete e ficavam todos calados...

## Texto 3

À professora **Paula Campos** foi dada a alcunha, logo no primeiro dia de aulas - "*Cota muito à frente*". Andava sempre muito arranjada, brincos grandes, roupas bonitas e madeixas loiras. Chegava sempre atrasada, mas toda cheirosa. Era mais velha que as suas mães, mas ninguém diria...

Os alunos faziam bastante barulho ao entrar para a sala, sentavam-se e começavam a ler um texto, normalmente grande. O telemóvel da professora ia tocando e a professora Paula ia resolvendo este ou aquele problema pelo telefone. Outras vezes, falava do seu dia-a-dia, fora da escola, à turma. A matéria era dada com rapidez, porque a professora faltava e depois queria recuperar o tempo perdido. Às vezes nas aulas, enquanto resolviam as fichas de trabalho, faziam imenso barulho. A professora "parecia ter desligado". Estava com os seus pensamentos e afazeres, muito descontrída...

Marcava o T.P.C. e os alunos saíam...



## TEMA A

Estas professoras tinham diferentes personalidades.

Associa a cada uma delas os adjetivos que melhor as caracterizam.

### Professoras:

Profª Isabel (texto 1)	
Profª Tininha (texto 2)	
Profª Paula Campos (texto 3)	

### Adjetivos:

A. Meiga /Amiga	F. Vaidosa
B. Generosa	G. Preocupada
C. Humilde	H. Desmotivada
D. Arrogante	I. Despreocupada
E. Autoritária	J. Responsável

## TEMA B

Nestes três momentos de sala de aula, tomavam-se diferentes atitudes, e experimentavam-se diferentes emoções e sentimentos.

Associa cada um dos textos 1, 2 e 3 às atitudes, emoções e sentimentos que, na tua opinião, os alunos sentiam.

Ansiedade \_\_\_\_\_ Vergonha \_\_\_\_\_

Angústia \_\_\_\_\_ Alegria \_\_\_\_\_

Humilhação \_\_\_\_\_ Tristeza \_\_\_\_\_

Depressão \_\_\_\_\_ Medo \_\_\_\_\_

Entusiasmo \_\_\_\_\_ Carinho \_\_\_\_\_

Confiança \_\_\_\_\_ Motivação \_\_\_\_\_

Incompreensão \_\_\_\_\_ Desmotivação \_\_\_\_\_

Insegurança \_\_\_\_\_ Desprezo \_\_\_\_\_

Segurança \_\_\_\_\_

### **TEMA C**

**Na tua opinião, em qual destas disciplinas achas que a turma de Eva se portava melhor? Porquê?**

---

---

### **TEMA D**

**O que é para ti um aluno indisciplinado?**

---

---

### **TEMA E**

**Das três disciplinas apresentadas, pensas que os alunos gostavam mais da disciplina do Texto A, Texto B ou Texto C? Porquê?**

---

---

---

## TEMA F

**Se tivesses um problema e precisasses falar com uma destas 3 professoras, qual escolherias? Porquê?**

---

---

---

## TEMA G

**2. Consideras, na tua opinião, alguma destas professoras “uma boa professora”?**

---

---

---

---

**Completa as frases de acordo com a tua opinião.**

**“A professora Isabel (Texto A) era uma boa professora porque**

---

---

---

“A **professora Isabel** (Texto A) era uma **má professora** porque

---

---

---

“ .

“A **professora Tininha** (Texto B) era uma **boa professora** porque

---

---

---

“ .

“A **professora Tininha** (Texto B) era uma **má professora** porque

---

---

---

“ .

“A **professora Paula Campos** (Texto C) era uma **boa professora** porque

---

---

---

“ .

“A **professora Paula Campos** (Texto C) era uma **má professora** porque

---

---

---

“ .

## TEMA H

**Consideras, na tua opinião, alguma destas professoras “uma professora afetiva”? Justifica a tua resposta.**

---

---

---

---

---

---

---

---

## TEMA I

**Costumas ir para a rua?**

**Nunca** \_\_\_\_\_

**Às vezes** \_\_\_\_\_

**Muitas vezes** \_\_\_\_\_

*Obrigada pela tua simpática colaboração!*

## INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº 4

Escreve um pequeno texto onde refiras os aspetos que consideras **positivos** e **negativos** nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática.

This image shows a full page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing. There are no margins, text, or other markings on the page.